

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SARA ROCHA RANGEL DUTRA

**MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA NO CINEMA DE WIM WENDERS - EVIDÊNCIAS DE
UM DIÁLOGO COM A FILOSOFIA DE WALTER BENJAMIN: CENAS PARA UMA
EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS**

VITÓRIA

2014

SARA ROCHA RANGEL DUTRA

**MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA NO CINEMA DE WIM WENDERS - EVIDÊNCIAS DE
UM DIÁLOGO COM A FILOSOFIA DE WALTER BENJAMIN: CENAS PARA UMA
EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Robson Loureiro

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Dutra, Sara Rocha Rangel, 1980-
D978m Memória e experiência no cinema de Wim Wenders -
evidências de um diálogo com a filosofia de Walter Benjamin :
cenas para uma educação dos sentidos / Sara Rocha Rangel
Dutra. – 2014.
207 f. : il.

Orientador: Robson Loureiro.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Benjamim, Walter. 2. Wenders, Wim. 3. Cinema. 4.
Educação. 5. Experiência. 6. Filosofia. 7. Memória. I. Loureiro,
Robson, 1966-. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SARA ROCHA RANGEL DUTRA

**MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA NO CINEMA DE WIM WENDERS –
EVIDÊNCIAS DE UM DIÁLOGO COM A FILOSOFIA DE WALTER
BENJAMIN: CENAS PARA UMA EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Curso
de Mestrado em Educação da
Universidade Federal do Espírito
Santo como requisito parcial para
obtenção do Grau de Mestre em
Educação.

Aprovada em 28 de julho de 2014.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professor Doutor Robson Loureiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Maria Amélia Dalvi Salgueiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Moema Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Wilberth Salgueiro
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Imaculada Maria Guimarães Kangussu
Universidade Federal de Ouro Preto

Para meus pais.
Para Sidnei, amor para toda a vida.

AGRADECIMENTOS

Acima de todas as coisas, ao Deus, em quem creio e a quem dedico a minha vida.

Ao professor Robson Loureiro, que muito me ensinou sobre a paixão pela educação e pela filosofia. Por todo o tempo de dedicação que, muito além do acúmulo de qualquer conteúdo, me ensinou sobre a possibilidade de uma formação para a sensibilidade, pelo cultivo de um pensamento crítico e dialético com as experiências tecidas com a vida. Obrigada!

À minha cunhada Rizzia Soares Rocha (UFMG), por toda a atenção, diálogo, conhecimento, leitura e carinho compartilhado. Obrigada por cada segundo dedicado, em meio a tantos compromissos acadêmicos. Fez e faz toda a diferença!

Aos professores da UFES, em especial aos professores do PPGE e à professora Sandra Soares Della Fonte, que desde o início me proporcionaram, com grande competência e maestria, momentos de belos encontros entre a Arte e a Educação.

E pelo fundamental apoio, incentivo, competência, sensibilidade e alegria dos professores e colegas que fazem parte do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (Nepefil), a começar pelas "lendárias" Tamiris Souza e Raniely Kihl: vocês muito me ajudaram a adentrar o universo da pesquisa acadêmica. Aos caríssimos colegas, que muito me inspiram a prosseguir: Soraya Reginato, Luciana Molina, Juliana Moreira, Maria Cecília de Souza, Marluza Malacarne, Fabrício Moraes, Filipi Marinho, Alessandra Martins, Santiago Hernandez, Viviane Carla Melo, Clara Novaes, Renata Rosa e Gianni Marcela.

Aos prezados professores que compõem a comissão examinadora desta pesquisa – Dr^a. Maria Amélia Dalvi Salgueiro, Dr^a. Moema Rebouças, Dr. Wilberth Salgueiro e Dr^a. Imaculada Maria Guimarães Kangussu – agradeço imensamente pela dedicação à leitura e pelas considerações dispensadas à minha pesquisa!

À minha família – meu esposo, companheiro de vida e sonhos: Sidnei, sem o seu apoio e amor incondicionais não seria possível a caminhada! Poucas palavras podem expressar a dimensão – em profundidade e extensão – do amor que tenho por você. A frase da "primeira camiseta" tem lugar cativo aqui na dissertação: "Aquilo que a memória amou fica eterno".

À grande família: vocês são fantásticos; é coisa de essência! Obrigada por todo o tempo que dedicaram – dos telefonemas e mensagens aos lanchinhos-surpresa – para que este trabalho fosse feito. Este trabalho tem a participação de vocês, por isso cito cada nome com muito carinho: Flavia, Vitor, Rebeca e Evelyn, Elisa e Cleferson, Calebe e Aninha, Vovó Morena, tia Auta e tia Carla, primos e primas, Sr. Dejair e D. Nezimar, Rider e Talita, Zander e Patricia, vovó Nezir e o vovô Marcolino (*in memoriam*). À "família-amigos": Helen Lopes e família; Pr. Isaías e família; padrinho amado, Maiko Amorim; afilhados queridos, Sérgio e Gabi; aos amigos manauaras Alexandre e família; aos amigos do Colégio Marista; a Zaima e Luciano!

E um agradecimento mais que especial ao amigo Humberto Capai: o "semeador" de ideias e sonhos! Obrigada por ser presente (e um presente) em minha história!

À Fundação de Amparo à Pesquisa no Espírito Santo (Fapes), pela bolsa concedida para a concretização desta dissertação.

Quando se projeta um desejo distante no tempo, tanto mais se pode esperar por sua realização. Contudo, o que nos leva longe no tempo é a experiência que o preenche e o estrutura. Por isso o desejo realizado é o coroamento da experiência. Na simbólica dos povos, a distância no espaço pode assumir o papel da distância no tempo; esta é a razão por que a estrela cadente, precipitando-se na infinita distância do espaço, se transformou no símbolo do desejo realizado. (BENJAMIN, 1994, p. 129).

Quem, depois de longo exercício nessa arte de viajar, se tornou Argos de mil olhos, este acompanhará afinal sua *Io* – quero dizer, seu *ego* – por toda parte e, no Egito e na Grécia, em Bizâncio e em Roma, na França e na Alemanha, no tempo dos povos nômades ou sedentários, no Renascimento e na Reforma, na pátria e no estrangeiro, e mesmo no mar, floresta, planta e montanha, redescobrirá a aventura de viagem desse eu em *vir-a-ser* e transformado (NIETZSCHE, 1999, p. 120).

Para onde é preciso viajar. – A direta observação de si próprio não basta para se conhecer: necessitamos da história, pois o passado continua a fluir em mil ondas dentro de nós; e nós mesmos não somos senão o que a cada instante percebemos desse fluir (NIETZSCHE, 1999, p. 103).

Digo: o real não está na partida, nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia (ROSA, 1994, p. 86).

SINOPSE

Esta dissertação apresenta o resultado de uma pesquisa, de cunho teórico, cujo escopo é apreender, na obra fílmica de Wim Wenders, o percurso estético narrativo que esse cineasta faz, tendo como eixo central de discussão o conceito de memória e experiência. As perguntas que norteiam a pesquisa são: de que forma a estética fílmica dos filmes de Wenders elabora a memória e como esta está vinculada à ideia de experiência? De que forma o fazer fílmico desse cineasta pode ser uma referência e estímulo para o âmbito da educação, em especial para a formação dos sentidos? A pesquisa propõe uma tríade dialógica entre cinema, filosofia e educação. Para tanto, traça um panorama sobre a estética de alguns filmes de Wenders em diálogo com a filosofia ensaística de Walter Benjamin. O principal objeto de análise é o filme *Alice nas cidades* (WENDERS, 1973). Com isso, pretende-se estabelecer um diálogo e traçar um paralelo (relação) entre os conceitos de experiência e memória, presentes na estética fílmica de Wenders, e o conceito de memória e experiência tal como apresentada em alguns ensaios benjaminianos. A hipótese principal considera que a memória coletiva e a experiência fazem par e caminham com a história da educação, e são elementos fundamentais para a formação dos sentidos. A compreensão desses dois conceitos, a partir de uma perspectiva crítica, pode ensejar uma experiência e formação estética que produzem as condições de possibilidade para a contraposição à barbárie que conduz à pobreza da experiência, também entendida como regressão dos sentidos. A segunda hipótese é de que o conceito de memória e experiência no cinema de Wim Wenders expressa uma estética comprometida na construção de uma expressão artística que dirige a atenção à ressurgência do passado no presente, isto é, evidências da experiência e da memória na linguagem cinematográfica. O esforço da pesquisa pode ser resumido na tentativa de um exercício de análise e discussão teórica em torno da relação entre educação e cinema. Para tanto, apontam-se, por meio da obra cinematográfica de Wenders, evidências de aproximação com o pensamento de Benjamin, em especial com relação aos conceitos de memória e experiência, tal como se apresenta no percurso criativo do cineasta. Tais conceitos contribuem, por meio da obra de Wenders, em diálogo com a filosofia de Benjamin, para produzirem um contraponto à educação estética na formação do professor.

Palavras-chave: Educação, Filosofia, Cinema, Memória, Experiência, Walter Benjamin, Wim Wenders.

ABSTRACT

This dissertation provides the results of a theoretical research which goal is grasping the aesthetic narrative of Wim Wenders' films, basically his *Alice in the cities* (WENDERS, 1973) in which one can find the theme and discuss the concept of memory and experience. The research presents the follow questions: how the aesthetics of Wenders' films draw up the memory and how this is linked to the idea of experience? How does Wim Wenders' way of making films may be a reference and stimulus for the educational area, especially for the formation of the senses? The research proposes a dialogue among cinema, philosophy and education. Therefore, sketches the panorama about the aesthetics of some Wenders' films in dialogue with Walter Benjamin's philosophy. With that, it is intended to establish a dialogue and drawing a parallel relation between the concepts of memory and experience, present in Wender's aesthetics films, and the concept of memory and experience as presented in some Benjamin trials. The main hypothesis considers the collective memory and experience are paired and go with the history of education and are crucial to the formation of the senses. Understanding these two concepts, from a critical perspective, may give rise to an experience and aesthetic formation that produce the conditions of possibility for the opposition to barbarism that leads to poverty of experience, also understood as regression of the senses. The second hypothesis considers that the concept of memory and experience in Wim Wenders' films express an aesthetic committed to the construction of an artistic expression which directs attention to the past in the present, that is, evidences of experience and memory in film language. The research effort can be summed up in an attempt to an exercise of analysis and theoretical discussion throughout the relationship between education and cinema. Therefore, it is pointed out, through the Wenders' cinematic work, approach of evidence on Benjamin thoughts, specially related to the concepts of memory and experience, as presented in the creative filmmaker route. These concepts contribute, through Wim Wenders' films in dialogue with Walter Benjamin's philosophy, to produce a counterpoint to aesthetic education in teacher education.

Keywords: Education, Philosophy, Cinema, Memory, Experience, Walter Benjamin, Wim Wenders.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo ANPEP.....	56
Tabela 2: Distribuição de artigos por GTs - ANPED.....	57
Tabela 3: Dados quantitativos - CAPES.....	62
Tabela 4: Distribuição de teses e dissertações - CAPES - referência e/ou citação a Walter Benjamin.....	63
Tabela 5: Obras de Benjamin nas pesquisas.....	64

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Cena do documentário *Baraka*: um mundo além das palavras (1992) – O monge e o sino. Diretor: Ron Fricke, EUA.

Imagem 2: *A persistência da memória* (1931).

Pintor: Salvador Dalí.

Óleo sobre tela, 24.1 x 33 cm.

Museu de Arte Moderna de Nova Iorque.

Imagem 3: *Ciranda* (1958).

Pintor: Cândido Portinari.

Pintura a óleo / madeira, 61 X 75 cm.

Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Imagem 4: *Enquadramento da memória* (Vitória, 2002).

Acervo pessoal: Sara Rangel

Imagem 5: *José Penedo da Vitória / Nasceu no mar / E lá ficará* (Vitória, 2005)

Vídeo-arte, VHS, 1'20".

Acervo pessoal: Sara Rangel.

Imagem 6: *Universo contínuo* (Manaus, 2011)

Acervo pessoal: Sara Rangel.

Imagem 7: *Casal Arnolfini* (Holanda, 1434).

Pintor: Jan van Eyck.

Óleo sobre tábuas, 82cm x 60 cm.

National Gallery, Londres.

Imagem 8: Wim Wenders no palácio do Governo do ES (2013)

Acervo pessoal: Sara Rangel

Vitória, ES.

Imagem 9: *Le Blanc-seing* (1965).

Pintor: René Magritte,

Coleção particular: Washington DC, Estados Unidos da América.

Imagem 10: Cena de *Alice nas cidades* (Alemanha, 1973) – Phillip e Alice na Polaroid.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 11: Cena de *Paris, Texas* (EUA, 1984) – Travis e Jane.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 12: Cena de *Asas do desejo* (Alemanha, 1987) – Damiel e Marion no espelho.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 13: Cena de *Asas do desejo* (Alemanha, 1987) – Damiel e Marion.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 14: Walter Benjamin (Berlim, 1938)
Giséle Freund, Alemanha.
Akademie der Künste, Walter Benjamin Archiv.

Imagem 15: Walter Benjamin (Berlim, 1929).
© Studio Joël-Heinzelmann.
Akademie der Künste, Walter Benjamin Archiv.

Imagem 16: Cena de *No decurso do tempo* (Alemanha, 1976) - Compositor, instrumentista e proprietário de sala de cinema na fronteira da Alemanha.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 17: Cena do filme *No decurso do tempo* (Alemanha, 1976) – Suicídio de Robert no rio Elba, fronteira interalemã.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 18: Cena do filme *No decurso do tempo* (Alemanha, 1976) – Robert no Jornal de seu pai.
Diretor: Wim Wenders, Alemanha.
Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 19: Cena de *No decurso do tempo* (Alemanha, 1976) – Robert e o Cristo da cruz invisível.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 20: Cena de *No decurso do tempo* (Alemanha, 1976) – Nicholas Ray no posto Texaco.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 21: Cena de *No decurso do tempo* (Alemanha, 1976) – Pauline e Bruno com cabeça do Führer.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 22: Cena de *No decurso do tempo* (Alemanha, 1976) – Weisse Wand (Parede branca).
Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 23: Cena de *No decurso do tempo* (Alemanha, 1976) – Bruno Winter e o “WW”.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 24: Cena de *Alice nas cidades* (EUA, 1973) – Phillip e sua inflação de imagens

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 25: Cena de *Alice nas cidades* (EUA, 1973) – Phillip nas cidades estadunidenses.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 26: Cena de *Alice nas cidades* (EUA, 1973) – Pelo para-brisas do carro de Phillip.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 27: Cena de *Alice nas cidades* (EUA, 1973) – Phillip e Alice na porta giratória.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 28: Cena de *Alice nas cidades* (Alemanha, 1973) – Phillip e Alice no trem de superfície.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 29: Cena de *Alice nas cidades* (Alemanha, 1973).

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 30: Cena de *Alice nas cidades* (Alemanha, 1973) – Evidência da equipe de produção: reflexos e câmera frontal.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 31: Cena de *Alice nas cidades* (Alemanha, 1973) – Evidências da equipe de produção: sombra projetada.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 32: Cena de *Alice nas cidades* (EUA, 1973) – Wim Wenders em cena.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 33: Cena de *Alice nas cidades* (EUA, 1973) – Primeiro plano, com foco.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 34: Cena de *Alice nas cidades* (Alemanha, 1973) – Segundo plano.

Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 35: Cena de *Alice nas cidades*(EUA, 1973) – Paisagem.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 36: Cena de *Alice nas cidades*(Alemanha, 1973) – Paisagem.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 37: Cena de *Alice nas cidades*(Alemanha, 1973).
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 38: Cena de *O estado das coisas* (Portugal, 1982).
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation.

Imagem 39: Detalhe de cena de *Alice nas cidades*(EUA, 1973) – A polaroide.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
O ARTISTA, A MEMÓRIA E O EDUCADOR: ENSEJO PARA OUTRA HISTÓRIA	25
 CAPÍTULO 1: RE-VER, RE-VISITAR, RE-ENCONTRAR: A REVISÃO DE LITERATURA COMO PERCURSO NECESSÁRIO À PESQUISA ACADÊMICA	48
1.1 PERCURSO EMPREENDIDO	51
1.2 REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (RBE)	53
1.3 REVISTA PRÓ-POSIÇÕES.....	54
1.4 REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE.....	55
1.5 GRUPOS DE TRABALHO (GT) DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)	56
1.6 MEMÓRIA NO GT 16	57
1.7 WIM WENDERS NOS GTS 16 E 24 DA ANPED	58
1.8 EDUCAÇÃO, CINEMA E MEMÓRIA NOS GTS	60
1.9 DISSERTAÇÕES E TESES NO BANCO DE DADOS DA CAPES	61
CAPÍTULO 2: IMAGENS DE BENJAMIN: UM <i>DETOUR</i> BIOGRÁFICO	79
2.1 O VALOR DE CULTO E EXPOSIÇÃO DA IMAGEM NA ERA DA REPRODUÇÃO DIGITAL	82
2.2 BENJAMIN: APONTAMENTOS BIOGRÁFICOS	91
CAPÍTULO 3: SOBRE O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM BENJAMIN	102
3.1 EXPERIÊNCIA E PERCEPÇÃO: O CINEMA COMO INSTITUIÇÃO FORMATIVA DA MODERNIDADE	105
3.1.1 Sobre a estética clássica e Hollywood: o cinema do <i>Mainstream</i>	105
3.2 A ESTÉTICA E A PERCEPÇÃO DO OLHAR: SOBRE O CONCEITO DE AURA NA MODERNIDADE	114
3.3 A POBREZA DA EXPERIÊNCIA PÓS-AURÁTICA: O CINEMA.....	119
CAPÍTULO 4: UMA ESTRADA PARA A CRIAÇÃO DO CINEMA AUTORAL DE WIM WENDERS	121
4.1 WENDERS NO DECURSO DO TEMPO.....	133
CAPÍTULO 5: CINEMA, FORMAÇÃO ESTÉTICA E EDUCAÇÃO: WENDERS EM <i>ALICE NAS CIDADES</i>	145
5.1 <i>ALICE NAS CIDADES</i> : O <i>ROAD MOVIE</i> COMO TENDÊNCIA FORMATIVA?.....	145
5.2 <i>WRITING IS FEAR</i> : A RELAÇÃO ENTRE ESCRITA-NARRATIVA E A POBREZA DA EXPERIÊNCIA.....	168

5.3 <i>ROAD MOVIE</i> : DA <i>ERFAHRUNG</i> (EXPERIÊNCIA) À <i>BILDUNG</i> (FORMAÇÃO).....	171
5.4 <i>ROAD MOVIE</i> : FORMAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO NO CINEMA DE WENDERS	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS.....	190
FILMOGRAFIA.....	200
APÊNDICES.....	203

INTRODUÇÃO

Na cidade do Porto, em Portugal, adentro a Igreja dos Clérigos (1732). Assento-me, e em silêncio observo o tempo que impregna as colunas, bancos, altar, os vitrais e a invisível presença de muitos que por ali passaram. Há uma pausa dinâmica nos fragmentos contemplados desse templo: sagrado e profano; a tradição dos fiéis e a contemporaneidade dos visitantes; o ritual da devoção daqueles que se curvam diante de imagens feitas em mármore frio, imóveis, e o ritual dos *clicks* fotográficos; a devoção de joelhos ao chão, as mãos estendidas e o frenesi dos viajantes da metrópole.

Os minutos que me acolhem naquele lugar guiam-me por esses encontros atemporais. Portugal me acolhe no encontro com a memória do que parte de mim, parte de nós (brasileiros) somos. Meu desafio em Portugal foi expor um pouco do início da minha experiência com Benjamin e Wenders. Na *Conferência Internacional de Cinema de Avanca*, em 2013, apresentei a comunicação *Evidências da memória: diálogos entre Walter Benjamin e Wim Wenders*. Um trabalho sobre memória e cinema, em Portugal, onde a saudade, essa palavrinha mágica da língua portuguesa, está diretamente ligada à memória, à experiência, aos sentidos, ao corpo. E nas películas, na pele dos filmes de Wenders e dos textos de Benjamin, lancei meus sentidos pelas ruas, ruelas, escadarias, catedrais, passeios, servidões. Por coincidência, um dos filmes de Wenders é justamente *Viagem a Lisboa* (1994).

O silêncio me acompanha em contemplação, na reflexão e (re)conhecimento cujo eco se metamorfoseia em minha história.

Para onde é preciso viajar – A observação imediata de si está longe de ser suficiente para aprender a se conhecer: precisamos de história, pois o passado continua a correr em nós em cem ondas; nós próprios nada somos senão aquilo que sentimos dessa correnteza a cada instante. [...] Assim o conhecimento de si se torna conhecimento de tudo, em vista de todo o passado: assim como, segundo uma outra ordem de considerações, aqui apenas sugerida, determinação e educação de si, nos espíritos mais livres e de olhar mais longínquo, poderia tornar-se um dia determinação de tudo, em vista de toda a humanidade futura (NIETZSCHE, 1999, p. 119-120).



Imagem 01: O monge e o sino.

Cena do documentário *Baraka: um mundo além das palavras* (1992).

Diretor: Ron Fricke, EUA.

O sino do monge, em cena no documentário *Baraka: um mundo além das palavras* (1992), silencia outras vozes, outros ruídos, e penetra no silêncio do descompasso rítmico da cidade. Cada toque evoca o retorno, reencontro e urgência de reminiscências da própria alma e daqueles muitos que passam mergulhados em suas materialidades, esquecendo-se de si mesmos, de suas origens, de suas identidades. Já não escutam. Já não se percebem. Dos muitos sons, estão surdos. Das muitas imagens, estão cegos. “Multidão, solidão: termos iguais e conversíveis para o poeta ativo e fecundo. Quem não sabe povoar a própria solidão também não sabe estar só entre a gente atarefada” (BAUDELAIRE, 1995, p. 41).

Em uma esquina, assentado em seu pequeno banco, um cego toca o seu acordeom, sem poder enxergar os poucos olhares que vão ao seu encontro e sem poder aferir a que distância a sua música ecoará nos ouvidos apressados. Alguns metros após ter passado por ele, ligeiramente cega diante das luminosas novidades em néon das vitrines daquela *velhanova* cidade, interesse-me por aquele som.

Em uma fração de segundo, as memórias dos sonidos das *Folias de Reis*, que outrora ouvi pelas ruas da cidade de Muqui (ES), rompem o terreno do ininterrupto *choque* do *sempre novo* e da novidade do *sempre igual* da rua Santa Catarina, na cidade do Porto. A memória rompe a cegueira e a surdez – males da modernidade – e retorna com a angústia de ser e estar diante de um testemunho, de uma experiência, pelas quais a humanidade de meu corpo anseia.

Porque cremos que a visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar é, ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior, falamos em janelas da alma (CHAUÍ, citado por NOVAES, 1998, p. 33).

Ao “trazer o mundo para dentro” entrevejo experiências em memórias que imprimem na alma as digitais da história, da cultura e da identidade. Logo, é da janela da alma que se vê

[...] a imagem do passado, que *passa voando*, e ele só se deixa capturar como imagem que relampeja irreversivelmente no momento de sua conhecibilidade. [...] Pois é uma imagem irrecuperável do passado que ameaça desaparecer com cada presente que não se sinta visado por ela (BENJAMIN, 2012, p. 243).

Assim, o universo da memória é território de acolhimento, reservatório de imagens apreendidas por meio dos sentidos. Tais imagens, colecionamos no entrelaçamento da temporalidade compartilhada por várias gerações, na coletividade. Essas alegorias são capazes de imprimir marcas profundas que, conscientemente ou não, a qualquer momento podem transportar-nos para os espaços da memória individual e coletiva, das recordações, da rememoração e do sonho.

Se, indiferentes ao mundo exterior, mergulhados no teatro do mundo da vida cotidiana – que serve à lógica de uma organização capitalista – estamos a obstruir as janelas e os espelhos da percepção com altas doses de anestésicos, fazemo-nos insensíveis, enrijecidos a qualquer brisa de experiência que nos faça ascender. Imunes às experiências sensíveis, somos refratários à nossa condição de seres humanos? Resistentes às surpresas, ao choque e às experiências de uma viagem, estamos indiferentes à constituição das memórias de um passado individual e coletivo?

O argumento central que orienta esta dissertação concebe o cinema (filmes em geral) como instituição que participa e contribui, ao menos informalmente, para a educação estética, principalmente de crianças e adolescentes em idade escolar.

A formação dos sentidos, em nível formal, ao menos em tese, está diretamente relacionada à educação para autonomia e emancipação dos sujeitos. Na educação escolar, ler (interpretar) e escrever, fundamentados em uma perspectiva crítica, adentra os espaços não delimitados pelas margens que compõem o espaço do papel em branco e da sala de aula. O mesmo ocorre no fazer fílmico que não se reduz àquilo que se revela no enquadramento da imagem. As fronteiras estabelecidas pela sociedade industrial, cujo braço direito é a indústria

cultural (sendo o cinema, talvez, sua instituição mais representativa), tendem a sujeitar a capacidade do indivíduo e o submetem à subserviência, adestramento, entorpecimento e regressão dos sentidos. Isso acontece por meio de dispositivos que ordenam e administram o desejo, a fantasia, a memória e a quase totalidade da existência.

O cinema é parte integrante da indústria cultural que aos poucos ocupa todos os poros da vida social e a escola não fica de fora. A indústria cultural hegemônica, por sua vez, é a própria ideologia do sistema capitalista. A lógica a partir da qual ela opera é a do consumo alienado, ou seja, da pura reificação. Assim, toda e qualquer mercadoria tende a ser concebida como suposta novidade que, a rigor, não passa do sempre mesmo (*immergleich*), cópia danificada de algo já existente. É como se a máxima platônica do conceito de ideia fosse atualizada pelos gerentes da indústria. Continuamos a viver o tempo contemplativo da projeção das sombras sobre a superfície de nossos sentidos? A magia da imagem projetada continua a dominar seus espectadores? Sob a égide do capital, as mercadorias da indústria usurpam o esquematismo (autonomia) próprio dos indivíduos. Estes caem na graça e nos interesses do entretenimento e do consumo. Desse modo, a sociedade massificada pela lógica da indústria cultural tende a se tornar, cada vez mais, distante da possibilidade de formação de indivíduos autônomos.

É possível apontar, no discurso “A vida dos estudantes” (2002)¹, de Walter Benjamin, algumas reflexões sobre a formação que favorece a autonomia dos indivíduos. Dentre as abordagens, Benjamin trata de situar a necessidade de uma formação que vá contra um “estado de coisas” determinado na noção de história na esteira do progresso. Para ele, a deformação do indivíduo (no caso, dos estudantes) decorre da fragmentação e do esvaziamento da capacidade de criação, quando o espírito criador é suprimido por um sistema que promove o espírito profissional no centro das ações educativas das instituições de ensino. Tal movimento era forte na vida dos estudantes alemães do pós-Primeira Guerra Mundial e havia deixado de lado uma possível “ascensão espiritual da nação” (2002, p. 154) inclinada à arte, à literatura e à vida religiosa.

¹ ““A vida dos estudantes é o contraponto da retrospectiva sobre Stefan George e o *Jugendstil*, na medida em que oferece um testemunho ao vivo dos anos 1914/15, quando Benjamin era líder estudantil. No ambiente acadêmico alemão, o jovem Benjamin observa como o espírito de risco e de entrega em busca do saber é substituído por um pacto dos jovens com a previsibilidade da carreira e a acomodação. Discernindo no meio do entusiasmo patrioteiro daqueles anos a mitificação da ideia de juventude, Benjamin se revela como crítico; sua definição de crítica: ‘libertar o futuro de sua forma presente desfigurada, através de um ato de conhecimento’” (BOLLE, W. Prefácio. In: BENJAMIN, Walter. *Documentos de cultura, documentos de barbárie*: escritos escolhidos. São Paulo: Cultrix, Editora da USP, 1986, p. 12).

Na “deformação do espírito criador em espírito profissional” (BENJAMIN, 2002, p. 155), a “comunidade interesseira e ansiosa pelo dever” (BENJAMIN, 2002, p. 154) suprime o conteúdo da experiência e da memória, distanciando-se do valor espiritual e cultural dos indivíduos. Segundo Benjamin, é na massificação do pensamento e na instrumentalização da ciência, em prol do utilitarismo e da profissionalização, que reside a ameaça à verdadeira formação humana autônoma e criativa que encontra sentido no termo “totalidade”. Nesta, “o valor de uma realização (trabalho) está justamente ali, no fato de que possa se expressar a essência total e indivisível de um ser humano” (BENJAMIN, 2002, p. 151). Ora, a totalidade do ser humano nasce da conjunção de um espírito criativo capaz de libertar o “[...] futuro de sua forma desfigurada, reconhecendo-o no presente” (2002, p. 159). É com a juventude que Benjamin encontra o espírito crítico e corajoso necessário para o afastamento de uma formação que rompe com a história e faz par com a experiência, de modo que a memória afete diretamente “o cerne da vida criativa” (2002, p. 156).

Na subtração do conteúdo da experiência e da memória dos processos educativos, a lógica da indústria cultural também atua sob a formação do gosto da massa dos estudantes. Indústria esta que tende a gerenciar os processos que contribuem para o ocultamento da produção da alienação na sociedade contemporânea. Quando os educandos são distanciados de uma gama de conhecimentos que tange a *totalidade* do espírito humano, isto é, da sensibilidade, da capacidade de perceber e expressar-se plenamente como participante da história, aproximam-se de uma autoalienação que na era da reprodutibilidade técnica tem nos inúmeros fragmentos de imagens o lugar de estranhamento de sua própria humanidade (BENJAMIN, 2012).

É ilustrativo o fato de produções cinematográficas com as características dos filmes de Wenders, objeto desta dissertação, serem praticamente desconhecidas do grande público. Alguns dados ajudam a ilustrar essa hipótese. No relatório anual da Agência Nacional de Cinema (ANCINE), divulgado em 2013, lê-se que as salas de exibição de filmes alcançam 7% das cidades brasileiras, um total de 392 de 5561 cidades do território nacional. Isso diz respeito a um parque exibidor com 2679 salas de exibição divididas, principalmente nos complexos dos grupos exibidores Cinemark (523 salas), Cinépolis (216 salas) e Severiano Ribeiro/Kinoplex (167 salas), entre outros, todas praticamente localizadas em *shoppings centers* dos centros urbanos. Salas cujos proprietários só se interessam pelo cinema de espetáculo, o cinema como negócio. Por isso exibem, quase que exclusivamente e em larga escala, os filmes *blockbusters* (estoura-quarteirão) hollywoodianos.

Em 2013, as 127 estreias nacionais (um recorde das produtoras brasileiras²) e os 270 filmes estrangeiros exibidos nas salas de cinema arrebanharam um público de aproximadamente 149,5 milhões de espectadores, somando uma "renda de mais de R\$ 1,7 bilhão, maior patamar das últimas duas décadas" (ANCINE, 2013, p. 6)³. Os lucros obtidos estão distribuídos principalmente entre as 20 maiores bilheterias do ano, sendo: 16 títulos da indústria cinematográfica estadunidense (Disney, Universal, Paramount, Warner, Fox e Sony) e quatro filmes brasileiros,⁴ todos comédias, gênero que imperou em oito das dez maiores bilheterias nacionais. Entre os títulos internacionais, os filmes com maior bilheteria não fogem à realidade da bilheteria nacional e demonstram em números a supremacia da produção nos moldes da indústria estadunidense de animações, comédias e filmes de muita ação e violência.⁵

Sem contar que em 90% dos domicílios brasileiros (IBGE, 2012) há pelo menos um aparelho de televisão. Ou seja, mesmo que a grande maioria da sociedade não possa ir ao cinema, por falta de salas de exibição ou de condições financeiras, ainda poderá ter acesso à televisão, cuja programação de filmes reduz-se, quase que na totalidade, aos mesmos *blockbusters* exibidos nos cinemas dos *shopping centers*. Se ainda há ineficiência e explícita intencionalidade político-econômica dos *media* hegemônicos em não exibir programações e filmes que zelem pela formação autêntica do espectador, que arranhem a lógica do consumo dos sonhos e desejos da “classe dominante”, o conhecimento dessa realidade, quando tematizada e debatida na educação formal, parece ser a senha para a formação crítica desses conteúdos que chegam ao público.

A educação estética, uma formação crítica dos sentidos, diz respeito a uma constelação de elementos. A estética, como visto em outro capítulo, não é uma disciplina preocupada apenas com a dimensão do belo e da harmonia entre forma e conteúdo da obra de arte. A política, a cultura e a economia fazem parte da estética. Esta, por sua vez, pode criar as

² Consórcios entre as empresas brasileiras de produção, distribuição e exibição – Paris Film, Downtown e Rio Filmes – contribuiu para o desempenho e expansão do mercado cinematográfico, tanto em território nacional como internacional. Com as parcerias firmadas, a comercialização dos títulos brasileiros cresceu, acumulando 61,4% da soma do público nas salas de exibição nacional em 2013.

³ “O PMI (Preço Médio do Ingresso) foi de R\$ 11,73” (ANCINE, 2013, p. 6).

⁴ *Minha mãe é uma peça* (André Pellenz; Downtown/Paris, 2012), *De pernas pro ar II* (Roberto Santucci: Downtown/Paris/RioFilme, 2012), *Meu passado me condena* (Júlia Rezende: Downtown/Paris, 2013) e *Vai que dá certo* (Maurício Farias: Imagem, 2012) (ANCINE, 2013, p. 13).

⁵ Na tabela da ANCINE (2013) os dez filmes internacionais de maiores bilheterias e renda são: *Homem de Ferro 3* (Shane Black: Disney, 2013); *Meu malvado favorito 2* (Pierre Coffin, Chris Renaud: Universal, 2013); *Thor 2 - O mundo sombrio* (Disney, 2013); *Velozes e furiosos 6* (Universal, 2013) e *Wolverine imortal* (Fox, 2013); *João e Maria: caçadores de bruxas* (Paramount, 2013); *Jogos Vorazes: em chamas* (Paris, 2013); *Detona Ralph* (Disney, 2013); *Universidade Monstros* (Disney, 2013) e *Os Smurfs 2* (Sony, 2013).

condições de possibilidades, junto com outras disciplinas escolares, a dar início a uma reflexão sobre os processos de produção e reprodução da alienação na sociedade. A aposta é que na articulação entre arte e política, a partir de uma perspectiva crítica da educação dos sentidos, seja possível desviar o temor da liberdade e assim lançar a permanente busca de transformação da realidade alienante.

E é justamente a partir do ato responsável de quem se propõe promover uma educação crítica que se pensa na formação de sujeitos cuja ação transformadora possibilite a busca do ser mais (FREIRE, 1994). A escola, que ao longo dos séculos, reduziu sua ação aos conteúdos considerados mais importantes, tal como as ciências e a matemática, talvez não tenha percebido que a superação das mazelas e da contradição social é uma luta contra uma “totalidade desumanizada e desumanizante” que atinge ambos os polos, opressor e oprimido (FREIRE, 1994).

Em geral, toda ação política implica uma dimensão estética, vinculada a uma ética. Pensar e defender uma educação pautada em princípios teórico-críticos, como prática para a liberdade, requer não apenas o enfrentamento dialético e dialógico que se estabelece entre os diversos segmentos da classe que vive do trabalho e as elites que a oprimem. O que se deseja defender, no fundo, é que a autêntica educação dos sentidos (formação estética) diz respeito a uma verdadeira educação política, na qual se pretendem formar os indivíduos para a liberdade e a autonomia, pois no desenrolar da luta para a “consciência máxima possível” os indivíduos

Descobrem que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de “dentro” de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (FREIRE, 1994, p. 18).

Da descoberta de si mesmo, como copartícipe de uma educação libertadora, o indivíduo tece as tramas de um novo processo histórico-cultural que pode criar as condições para superar a acomodação e a dominação e alcançar a autonomia. É nesse sentido que se põe a urgência de pensar a formação estética mediada pelo audiovisual, em especial pelo cinema (filmes), em nossa sociedade massificada pelos *media* imagéticos, pois, como bem lembra Almeida,

O conhecimento visual cotidiano de inúmeras representações em imagens participa da educação cultural, estética e política e da educação da memória. [...] Estamos

dentro de um processo de educação cultural da inteligência. Uma arte que, em forma plástica, dá visibilidade estética a um momento social, político, enquanto constrói e reconstrói a memória deste momento (ALMEIDA, 1999, p. 10).

Com e a partir de Benjamin (2012, p. 179-212) pode-se afirmar que a mudança na forma de percepção, que não acontece de forma espontânea, mas requer atenção especial e determinação estético-política por parte da escola, tende a promover uma significativa alteração na maneira como os indivíduos experimentam esteticamente a modernidade. Em geral, a experiência estética, na sociedade capitalista, tem sido o resultado de uma percepção sensorial frágil e incapaz de exprimir uma dialética que se contraponha aos ditames da indústria cultural. Entretanto, por mais que essa indústria se fortaleça, principalmente por meio da linguagem imagético-eletrônica, é fato que a fotografia e o cinema, pioneiros de uma arte singularmente moderna, são capazes de interligar os sentidos pela valorização de uma memória coletiva.

Nesse sentido, o cinema (filmes) de cineastas como Wim Wenders tem o privilégio de evocar lembranças e a experiência social por meio da composição a partir da trilha sonora, da própria imagética e dos diálogos.

As imagens do cinema e da televisão governam a educação visual contemporânea e, em estética e política, reconstroem, à sua maneira, a história de homens e sociedades. São imagens e sons da língua escrita da realidade, artefatos da memória, habitados por imagens em movimento (ALMEIDA, 1999, p. 9).

Da *Alegoria da caverna* (Platão) à *Orbis sensualium pictus* (Comenius); dos vitrais nas catedrais medievais às imagens reproduzidas em larga escala pela indústria cultural, nota-se que o conhecimento por meio da imagem tornou-se progressivamente objeto de extrema importância para a reflexão e o debate no campo educacional.

A utilização das imagens, como forma de propagar o conhecimento, chega também às vias das imagens em movimento. A humanidade já produziu um amplo espectro de imagens que compõem um acervo tornado patrimônio da cultura universal e que só por essa razão merece ser objeto de apreciação no âmbito do conhecimento sistematizado que é socializado na escola.

Toda imagem, que é objetivação humana, é um conhecimento que pode e deve ser compreendido e interpretado pelas gerações atuais. Em cada imagem há um repertório que perpassa todos os âmbitos da cultura. Na imagem é possível um encontro com a memória. Acontece que toda e qualquer imagem não se reduz a uma ilustração desprovida de

intencionalidades e conteúdo. Ela se constitui em um discurso com suas inúmeras inserções no cotidiano da vida social e vale-se dos espaços-tempo das cidades para fomentar a educação cultural, visual, estética, política, em outros termos, a formação da memória. A rigor, pode-se afirmar que os filmes de Wenders não apelam para uma cosmética que maquia a realidade e sobrepõe a estética à ética. Pelo contrário, a estética, em seus filmes, faz par constante com a dimensão ética e política que envolve a história.

Com efeito, pode-se aqui pensar mais uma vez a partir de Benjamin. Não por acaso, ao tecer comentários sobre o ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (BENJAMIN, 2012), Ginzburg (2012, p. 17) faz a seguinte observação:

O cuidado de manter uma teoria estética distante do fascismo tem relação com a percepção lúcida do pensador de que existem implicações concretas em nossos modos de lidar com as obras de arte. Critérios de gosto, modalidades de leitura, gestos interpretativos e juízos de valor podem estar, direta e indiretamente, associados a modos de perceber relações entre individualidade e coletividade, definir concepções de alteridade e ajustar fundamentos perceptivos de orientações éticas.

No cinema, imagem e som estão dispostos em cenas, por meio dos elementos da narrativa fílmica que visam à produção de sentido no espectador. A compreensão e interpretação de um filme é resultado de uma conjunção de fatores internos e externos ao sujeito, a começar pela compreensão de que o cinema é a experiência da produção coletiva. Sendo assim, a história, a memória e os sentidos de vários indivíduos estão, de alguma forma, inseridos na produção e na apreensão de sentidos da obra fílmica. Compreender e interpretar um filme transcorre no aparente da imagem, nos intervalos entre imagens, nas teorias, bem como na interiorização do espectador.

O objetivo desta dissertação é tecer considerações gerais sobre o cinema de Wim Wenders e estabelecer um diálogo entre os elementos que compõem o fazer fílmico desse cineasta, articulados com uma reflexão em torno da sua narrativa estética que possa servir de referência/contraponto e estímulo para uma relação crítica do professor com o âmbito da formação dos sentidos relativa à cultura imagética, em particular o cinema.

De que forma, em termos estéticos, o conjunto da obra de Wenders, aqui ilustrada com o filme *Alice nas cidades* (WENDERS, 1973), pode ser concebido como estímulo, referência/contraponto, no âmbito da atividade educativa formal, para o trabalho docente? A hipótese argumentativa considera que seus filmes tendem a romper com o modelo padrão da produção fílmica do *mainstream*, típico dos estúdios de Hollywood, e nesse sentido oferece a possibilidade de se pensar em uma estética narrativa que caminha na contramão da lógica da indústria cultural hegemônica.

O ARTISTA, A MEMÓRIA E O EDUCADOR: ENSEJO PARA OUTRA HISTÓRIA

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

(*Viagem a Portugal*, SARAMAGO, 2011).

Há algum tempo empreendi a vida por uma viagem na estrada da pesquisa. Arrumei as malas, e antes de partir debruicei-me a selecionar uma trilha sonora instrumental que me permitisse esboçar palavras e pensamentos durante as horas que passaria em minha jornada.

Entre tantas, uma música de Johann Sebastian Bach, escrita no século XVIII. Como um prelúdio, eleito para a minha caminhada, a cada nova audição, ela parece-me inédita! O *Prelúdio da Suite N° 1 em Sol Maior* de Bach é executado por um único e solitário violoncelo. A gravação foi feita por Yo-Yo Ma em 1997. Há, nessa música, uma melodia de intensidade variante e vibrante marcada por idas e vindas do som das notas que são precisamente dedilhadas. Todas sob a pressão exercida por um arco por vezes leve, por vezes pesado. A intensidade das notas forma um som harmonioso e, em determinado momento dos 2'17", não escuto um único instrumento. Este já não está só. São vários, em um. Algo que reverbera e se presentifica nos compassos seguintes. Chega-se ao fim. Contudo, sua permanência preenche o silêncio da estrada. Ali me entretenho a conjugar toda aquela paisagem sonora, em texto. Retornar será a (re)descoberta de algo (já) sentido? É coisa de essência sempre em constante fazer-se, constituir-se da vida na experiência do ser e se tornar humanidade. Essa viagem que conduz ao encontro entre a vida e a arte, composição de experiências de beleza e de amor, é o convite para o recomeço de uma viagem em memória, lembranças e narrativas. Diria mais: o encontro com a experiência da arte é apenas o começo de outra viagem.

No entanto, impossibilitados de empreender uma viagem, onde encontraremos o tempo, a música, a vida, o sentir, a arte? Se não há viagem, resistirão a experiência e a memória? O que contaremos?

Viajar dá-se no desvelamento de mistério em descobertas que, guardadas na memória das viagens, se alinhavam em um passado contornado de luz e sombra. Luz e sombra que compõem imagens. Som e silêncio que compõem canções. Amálgama de experiências que nos conjugam às relações sociais e ao devir. Miscelânea de vozes e imagens que provocam o desejo, a fantasia e o amor.

Uma vez que estamos diante de um mundo de brevidades, onde a capacidade de observação e de apreensão da vida está fragilizada, o tempo incute cada vez mais uma noção abreviada do agora, e andar pela cidade – lançar-se fora no mundo para habitar o espaço da percepção sensível e reflexiva – torna-se fenômeno raro e característico do artista, o homem do mundo (BAUDELAIRE, 1996, p. 15).

Penso em alguém que, multifacetado, ciente e desejoso de sua autonomia e liberdade, busca a humanização da sua existência, do seu corpo. Penso em um viajante que, por meio do capital social e cultural disponível em seu tempo, redimido do silêncio, buscará recuperar as suas asas para planar sobre o agora (*jetztzeit*) e dialogar com o seu passado a fim de compor a história futura. Existiria, ainda hoje, em vida, esse viajante?

Carlos Drummond de Andrade expressa em poesia o lirismo, a angústia e o lamento da sociedade de seu tempo que, repleta de homens impotentes diante da “Grande Máquina”, aniquilam-se à noite e fogem da realidade: da vida. Inertes, impotentes e invisíveis. Privados de viver, privados da memória.

Trabalhas sem alegria para um mundo caduco,
onde as formas e as ações não encerram nenhum exemplo.
Praticas laboriosamente os gestos universais,
sentes calor e frio, falta de dinheiro, fome e desejo sexual.

Heróis enchem os parques da cidade em que te arrastas,
e preconizam a virtude, a renúncia, o sangue-frio, a concepção.
À noite, se neblina, abrem guarda-chuvas de bronze
ou se recolhem aos volumes de sinistras bibliotecas.

Amas a noite pelo poder de aniquilamento que encerra
e sabes que, dormindo, os problemas te dispensam de morrer.
Mas o terrível despertar prova a existência da Grande Máquina
e te repõe, pequenino, em face de indecifráveis palmeiras.

Caminhas entre mortos e com eles conversas
sobre coisas do tempo futuro e negócios do espírito.
A literatura estragou tuas melhores horas de amor.
Ao telefone perdeste muito, muitíssimo tempo de semear.

Coração orgulhoso, tens pressa de confessar tua derrota
e adiar para outro século a felicidade coletiva.
Aceitas a chuva, a guerra, o desemprego e a injusta distribuição
porque não podes, sozinho, dinamitar a ilha de Manhattan
(ANDRADE, 2012, p. 44).

Andar pela cidade, lançar-se fora no mundo para habitar o espaço da percepção sensível e reflexiva torna-se fenômeno raro e característico da personalidade do artista: o homem do mundo (BAUDELAIRE, 1996, p. 15). Esse que anda pela cidade continua em trânsito. Aquilo que o move e comove revela o encontro com mercadorias expostas em vitrines ornadas por potentes luminosos, capazes de cegá-lo diante de si mesmo. Lança-se ao mundo, mas não reconhece o seu curso. É incapaz de perceber seu próprio reflexo sobre a multidão. Esquece-se das suas capacidades e já não vê, não ouve, não sente. A sua curiosidade de infante, que tudo queria ver, interagindo intensamente, abrevia-se às graças dos modeladores, em massa, da imaginação, da memória e da fantasia, certificados dentro dos mais altos padrões de racionalidade administrada desenvolvidos, sob medida para usufruto do homem e da mulher modernos.

O passante despercebido, que se lança no mundo, tem os sentidos cobertos, moldados e enrijecidos. Ele tende a formar uma couraça lançada sobre a pele que encobre o corpo de descobrir-se humano. Em vez de experiência autêntica, sobra, nos espaços da urbe moderna, na sociedade capitalista contemporânea, a vivência fugaz. Imagens-mercadorias para todos os lados que, ao menos no discurso, fazem acreditar que contribuem para a formação (*Bildung*) estética. A experiência sensível se dilui e, com isso, a construção, a formação e a interconexão de significados entre o homem e o mundo, pela via da história e da cultura, tornam-se distantes e estranhas.

Ao imprimir na memória as experiências sensíveis, a obra de arte estabelece o aqui e agora na dimensão fugidia do tempo. Ao perpassar os instantes, a experiência torna-se passado, lembrança, esquecimento, nova lembrança: memória. Eis a viagem. Constituída na persistência da memória, ela reordena e dá sentido às experiências e ao tempo; motiva processos de criação e ação diante dos ineditismos da vida. As diferentes horas, marcadas nos “relógios moles” e inexatos de Dalí, entrecruzam-se com a tenacidade de sentidos criada pela paisagem de Port Lligat (uma memória de infância do pintor) ao fundo, e se estabelecem na percepção do real e da persistência da memória com a imobilidade e a fluidez do tempo e do espaço representado. Essa imagem é uma escrita alegórica que permite um deslocamento propiciado pelo exercício de leitura e escrita dialética de seus signos. A arte é esse lugar de cognoscibilidade da história. Ela é a linguagem por meio da qual se renuncia ao sentido de completude e totalidade que anula os sujeitos e aliena a sua objetivação.



Imagem 02: *A persistência da memória* (1931).

Pintor: Salvador Dalí.

Óleo sobre tela, 24.1 x 33 cm.

Museu de Arte Moderna de Nova Iorque.

Quando Baudelaire apresenta a singularidade de Constantin Guys (1805-1892) como artista, homem do mundo, homem das multidões, criança, observador e filósofo, afastando-o da figura do dândi para chamá-lo de *flâneur*, o autor encontra em G. alguém cujo trabalho não eterniza as coisas heroicas e religiosas. Guys é o "pintor do circunstancial e de tudo o que este sugere de eterno" (BAUDELAIRE, 1996, p. 13).

“Enfim, acabou-se o dia!” Os plácidos e os de má índole pensam no prazer e todos acorrem ao lugar de sua preferência para beber a taça do esquecimento. G. será o último a partir de qualquer lugar onde possa resplandecer a luz, ressoar a poesia, fervilhar a vida, vibrar a música; de todo lugar onde uma paixão possa *posar* diante de seus olhos, de todo lugar onde o homem natural e o homem convencional se mostrem numa beleza estranha, de todo lugar onde o sol ilumina as alegrias efêmeras do *animal depravado*! “Foi, com certeza, uma jornada bem empregada”, pensará certo leitor que todos conhecemos. “Todos têm talento suficiente para preenchê-la da mesma maneira.” Não! Poucos homens são dotados da faculdade de ver; há ainda menos homens que possuem a capacidade de exprimir. Agora, à hora em que os outros estão dormindo, ele está curvado sobre sua mesa, lançando sobre uma folha de papel o mesmo olhar que há pouco dirigia às coisas, lutando com seu lápis, sua pena, seu pincel, lançando água do copo até o teto, limpando a pena na camisa, apressando, violento, ativo, como se temesse que as imagens lhe escapassem, belicoso, mas sozinho e debatendo-se consigo mesmo. E as coisas renascem no papel, naturais e, mais do que naturais, belas; mais do que belas, singulares e dotadas de uma vida entusiasta como a alma do autor (BAUDELAIRE, 1996, p. 22-23).

Baudelaire motiva-me, é estímulo ao exercício da faculdade de ver, sentir, exprimir e lançar-se às páginas desta pesquisa, como um renascer de momentos únicos que tangenciam os encontros entre a educação e a arte em minha trajetória.

Crio pontes de sentidos com as lembranças que me saltam à mente. Entre todos os que passam, eu passo e tenho diante de mim algo a ser desvelado diariamente. Sou cultura, arte, rua, música, imagem. Admitir isso em minha trajetória é tão desafiador quanto aceitar a constituição de minha identidade pelas frágeis memórias de passagens e passantes em viagens empreendidas pela vida.

De minha infância vêm o canto, a dança e as histórias que vivi nos espaços de roda como lugar de trocas. No universo da minha meninice, a rua era tomada de cantorias e quando, de longe, surgia o som – “Ciranda, cirandinha. Vamos todos cirandar. [...]” – ir ao encontro daqueles que lá estavam lançava-me para um mundo de magia e fantasia por meio do jogo e do brincar. Já na escola, a roda era o momento da troca de experiências e histórias que cada um trazia da rua, de casa, da audiência aos programas de TV, dos filmes, músicas... A roda é memória da convivência em minha infância, lugar onde aprendi e aprendo sobre o outro, sobre mim.



Imagem 3: *Ciranda* (1958).
Pintor: Cândido Portinari.
Pintura a óleo / madeira. 61 X 75 cm.
Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Entretanto, é ao recordar-me da pintura de Cândido Portinari que ecoa um som que eu ouvia em minha infância por um velho toca-discos de meus pais. A voz de Elis Regina cantava *Redescobrir* (Gonzaguinha, 1975). A melodia ainda pulsa e estimula o canto em que nós, os filhos, falávamos fortemente as respostas após o canto de Elis: “Não tenha medo, meu menino povo (memória). Tudo principia na própria pessoa (beleza). Vai como criança que não teme o tempo (mistério). Amor se fazer é tão prazer que é como se fosse dor (magia).”⁶

Sem temer o tempo, a fim de refletir a trajetória da minha pesquisa, devo retomar o sentimento de incerteza e incompletude que a formação em Arte proporcionou-me desde os tempos dedicados ao bacharelado.

Foi por um toque materno que me inscrevi no curso de Artes Plásticas. Meio sem pé, nem cabeça, essa história de arte veio como um turbilhão de incertezas e insatisfações que perduraram nos anos iniciais do curso. Porém, foi a partir das experiências significativas com dois projetos (*Abordagem de rua de menores em risco social*, da Prefeitura Municipal de Vitória-ES e o ensino de viola clássica no *Projeto Sarça – Morro do Romão*) que o universo da educação, na atividade do ensino de arte, abriu-se para mim. Foram significativos como espaços que me apresentaram a arte fora do *atelier* e em prol do conhecimento, da reflexão e do contato com a diversidade sociocultural.

Durante o bacharelado, no Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, a história da arte e as linguagens plásticas fizeram parte do currículo e tive a chance de trabalhar com esses conteúdos. Porém, nada foi tão marcante quanto a minha apreciação da imagem na linguagem do vídeo, com que me identifiquei, nas aulas da professora Rosana Paste.

Lá estava, diante de minha própria voz e imagem, como em um espelho; também um outro sugeria faces, fatos, reações, emoções. Esse vínculo entre o eu e o outro por meio da linguagem audiovisual proporcionou-me a reflexão perante aquilo que passaria diante de mim como banal, irrelevante e passageiro. Um som, um gesto, uma cor, o movimento, a forma. Memórias visuais, sonoras e gestuais que poderiam ser vistas e revistas, temporizadas e congeladas. Entre tantas possibilidades apresentadas pelo vídeo, o modo linear de edição/montagem e organização das imagens não me abreviava o tempo de criação e pensamento, permitia-me novas histórias, inesgotáveis.

⁶ Disponível em: <http://www.gonzaguinha.com.br>. Acesso em: 30 jan. 2014.



Imagem 4: *Enquadramento da memória*.
 Álbum: Sara Rangel, 2002.
 Acervo pessoal.

Das histórias de minha viagem até aqui, resgatei o primeiro álbum de fotos feito como exercício para uma aula de fotografia, da professora Márcia Capovilla. Medo, magia, beleza e amor ainda povoam as memórias do tempo de produção dessa pequena coletânea de imagens. O tema escolhido? Identidade. Mas qual o motivo do medo? Eram técnica e arte, encontros e incertezas com um mundo pouco conhecido por mim, isto é, o mundo da imagem. No entanto, para a minha surpresa, estava ali, em uma das páginas daquele pequeno álbum, uma frase solta: enquadramento da memória. Não me lembro de ter lido nada a respeito na época. Identidade e memória dão sinais na espacialidade e intencionalidade dos pensamentos daquele tempo.

Assim, por trás das tramas da cidade e escondidas em suas atividades de trabalho, estão as pessoas invisíveis que iluminam a viagem que empreendi na cidade da qual eu mesma faço parte. Nunca as havia notado e elas estavam lá por onde eu passava todos os dias. A beleza de seus rostos e a força de suas histórias trouxeram-me a expressão dos excluídos, por memórias não narradas. Eram heróis anônimos de meu tempo.



Imagem 05: *José Penedo da Vitória / Nasceu no mar / E lá ficará.*
 Vídeo-arte, VHS, 1'20".
 Acervo pessoal: Sara Rangel, 2005.
 Vitória, Espírito Santo (ES).

Uma dessas memórias é o vídeo-arte *José Penedo da Vitória* (2005), em que apresento a perspectiva de uma identidade ainda não registrada. Em dois planos, dois heróis se fundem em um único nome pela força de seu trabalho, indigentes no contexto e aos olhares da cidade.

Diante da aproximação com a linguagem audiovisual e com o pouco que nos resta das manifestações que expressam uma memória da cultura popular, que descobri em minhas andanças pela cidade, minha intenção era terminar o curso de Artes e partir para a linha da antropologia visual, no cinema e no vídeo. Fui em busca disso. Porém, as circunstâncias abriram as portas de trabalho ao ensino de Arte: a educação dos sentidos.

Para minha surpresa, a sala de aula seria um rico celeiro de diálogo e aproximação com as diversas manifestações da cultura. Os primeiros meses foram de descobertas socioculturais, de apropriações metodológicas etc. Em uma mesma escola lecionava para dois grupos distintos: Fundamental II (matutino) e EJA (noturno). Caminhos e interesses diversos. Metodologias e processos de aprendizagem distintos. Um desafio em meio aos contrastes sociais, culturais, econômicos no seio da educação formal.

Foi nessa primeira experiência que tive o privilégio de participar da formação da 1ª turma do *Projeto Educacional Gênesis* (2005), idealizado pelo fotógrafo Sebastião Salgado e sua esposa Lélia Wanick Salgado, posteriormente elaborando um projeto similar e

executando-o na forma de treinamento de professores da rede privada de ensino para profusão das ideias, processos e metodologias do projeto.

No último ano (2011), antes do processo seletivo para o mestrado (PPGE/UFES), lecionei a disciplina Educação Musical para o Ensino Fundamental I. Mesmo não licenciada em música, estava habilitada, muito em função de conhecimentos musicais adquiridos na infância, na igreja, na rua e, por fim, na antiga EMES (Escola de Música do Espírito Santo), atual Faculdade de Música do Espírito Santo.

Em minhas experiências com a educação musical, após um longo período de buscas e aplicações de metodologias, nada foi mais tocante do que a proposição feita a um grupo do 5º ano: a observação do cinema mudo, seguida da observação de um documentário. A ideia, primeiro, era “ver” o som e suprimir as imagens. A proposta era que os alunos pudessem reconstituir o espaço imagético por meio de palavras. Essas originaram poemas. Em um segundo momento “ouvimos” as imagens, suprimidas do som. O convite era para que eles recriassem o espaço sonoro para o trecho visto. O filme em questão: *Baraka*: um mundo além das palavras (FRICKE, 1992).

Ouvir a imagem e ver o som em *Baraka* foi um adentramento nas possibilidades de diálogo que cada uma das linguagens (imagem e som) poderia traçar com o espectador. Uma desconstrução daquilo que estava posto como real, a fim de recompor caminhos de uma experiência sensível proposta pelo diretor Ron Fricke. A terceira etapa, não concluída, desvelaria a estrutura fílmica por meio de temas contrários que levassem o aluno a perceber o outro e a si mesmo nas imagens capturadas em mais de 72 países.⁷

Por quatro anos (2007-2011) trabalhei como educadora musical e, nesse tempo, com a rotina empreendida entre uma hora de planejamento e 22 turmas para a aplicação de atividades, senti-me envolta na angústia do vazio que, penso eu, em algum momento pode acometer homens e mulheres em nossa sociedade.

Há pouco tempo saí por aí. Fui a Manaus, ao encontro de meu esposo, para, em alguns dias, adentrar a diversidade do povo do Amazonas. Caminhei no entorno do teatro, fiz algumas visitas guiadas a museus, fui ao encontro das águas, experimentei a culinária local, encontrei pelas ruas ambulantes e mais ambulantes, carregadores de mercadorias, de sonhos,

⁷ Em 2010, sob a orientação da Professora Dr^a Moema Rebouças, apresentei o trabalho de conclusão da licenciatura em Arte, intitulado *Baraka*: um mundo além das palavras. Nesse ensaio videográfico meu eixo de análise foi teoria semiótica discursiva greimasiana. Busquei evidenciar a interação das linguagens visuais e sonoras na narrativa do filme documentário. Consideramos que esse objeto textual sincrético possibilita o diálogo e o olhar sensível e consciente para a formação do educador na contemporaneidade por meio da leitura que articula as diferentes significações presentes na interação das linguagens.

que descarregavam suas cargas de mão em mão, de sol a sol, nos barcos atracados nos píeres amarelo, azul e vermelho. Cada encontro pelas ruas abria uma porta ao rico universo dos manauaras.

Foi em um desses caminhos de volta para casa, ao observar e fotografar um prédio centenário, com detalhes em azul, à beira-rio, localizado em um entorno contrastante, que me encontrei com um ambulante e sua mais preciosa mercadoria: dezenas de espelhos de variados tamanhos dispostos em varais no muro em frente ao prédio azul.



Imagem 6: *Universo contínuo*.
Acervo pessoal: Sara Rangel, 2011.
Manaus, Amazonas.

Descobrir é maravilhoso. Cada pequeno espelho refletia partes de uma totalidade. Fragmentos de um prédio, de seres ambulantes. Partes de um “cenário” único e aparentemente homogêneo, estável, equilibrado. Uma cultura desvelada por espelhos que ensejam o encontro e a descoberta de outro alguém e de mim mesma. Faço parte daquele espaço. Vejo-me naquela gente. Já não sou a mesma.

O que narro aqui é o desejo de estabelecer um diálogo sobre a projeção e a apropriação da imagem, da identidade naquele espaço cultural de outro. Outras identidades se integram àquele espaço dos espelhos e assim dão forma a uma nova estrutura arquitetônica de identidades e memórias, fragmentada e ao mesmo tempo híbrida. O hibridismo é o resultado da mistura de elementos de naturezas distintas, o que corresponde a uma miscigenação que rompe com as leis naturais.

Passado um ano (2012), retornei àquele local. Falo de um retorno que se deu não pela atividade mnemônica ou pela contemplação de um registro fotográfico. Voltei para rever e reencontrar os espelhos, o passante e o prédio centenário. A busca era por reviver os sentimentos do passado por meio de algo que se apresentasse como novo. O ambulante e suas mercadorias estavam no mesmo lugar, porém os espelhos, empacotados e escondidos dos

olhos dos passantes, já não estavam mais à venda. Já não refletiam nem o passante nem a antiga construção, e, mesmo assim, projetava-se em tudo o meu olhar repleto de memória. Ali era possível encontrar o transitório e o imutável descrito por Baudelaire. As duas metades da arte: “A modernidade é o transitório, o efêmero, o contingente, é a metade da arte, sendo a outra metade o eterno e o imutável” (BAUDELAIRE, 1996, p. 25).

Esses primeiros encontros estabelecem, em minha trajetória com a pesquisa, um somatório de memórias de experiências que envolvem o processo de criação e produção em arte por meio de sons-imagens (música, fotografia, cinema e vídeo-arte) e o trabalho na educação. Da mesa de edição de imagens para a rua; da rua para a sala de aula. A relação espaço-temporal estabelecida contracenou em um mesmo enquadramento das percepções das relações entre cultura, arte, escola e sociedade nas quais me insiro.

No processo de criação e edição de imagens, organizar e reorganizar cenas, narrativas e sons, desenvolvia e direcionava o olhar do espectador para as minhas intenções, concepções e ideias de artista. Na rua passei a ser sujeito das realidades e dos movimentos de expressão da(s) cultura(s) das cidades por onde andei.

Foram as experiências com a Arte-Educação que me levaram a este ponto da história que se chama *Mestrado*. No desejo de ampliar e aprofundar meu conhecimento, bem como as possibilidades de diálogo com/entre o campo da educação e da arte, elaborei uma proposta de pesquisa e me inscrevi na seleção de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

A proposta de pesquisa, *Uma fonia audiovisual*, seguia a meta da investigação de cunho bibliográfico e documental de estudos vinculados à cultura, ao sincretismo de linguagens e processos de desenvolvimento na formação do educador/educando por meio da análise e apropriação da linguagem audiovisual; essas linguagens seriam parte essencial da educação dos sentidos, na contemporaneidade. O objetivo era descrever o sincretismo das linguagens do objeto audiovisual e seus efeitos de interlocução, provocação e apropriação na educação contemporânea, e relacionar o ensino das artes com a apropriação das intertextualidades para uma prática docente que valorize as relações sócio-histórico-culturais no espaço educativo.

Entretanto, já aluna do mestrado em educação, durante os primeiros encontros de orientação, e em meio aos apontamentos sobre o objeto de investigação de minha proposta, fui apresentada aos estudos filosóficos da Teoria Crítica da Sociedade (Escola de Frankfurt), em suas abordagens filosóficas dos fenômenos culturais, sociais, políticos e econômicos. Além

disso, a iniciação às leituras dos ensaios de Theodor Adorno e Walter Benjamin ampliou o espectro de possibilidades de reflexão e ação de minha prática como educadora e artista.

Esses primeiros passos levaram-me à reflexão sobre o quanto o modo superficial, reducionista (estética do belo na arte, por exemplo) e pontual estava presente na minha formação e prática como educadora.

O contato com a Filosofia levou-me à percepção de que eu (educadora e artista) poderia estar envolta na empiria pragmática que difunde a dimensão conteudista e instrumental na educação em detrimento da “[...] dimensão constituinte da humanidade do homem” (PUCCI, OLIVEIRA; 2007), isto é, a experiência.

Por isso, considero que esse novo encontro e descoberta fez-me rever a minha formação acadêmica em Arte. Percebo que, com poucas exceções, em certa medida prevaleceu a aplicação de metodologias de resolução de problemas de ordem prática, que buscavam dar soluções para o que fazer e como fazer na aplicação de atividades no âmbito da educação.

Tal conduta encontrava eco e se propagava nos próprios discursos de grande parte dos acadêmicos que resistiam a conteúdos de ordem teórico-crítica. Eu mesma entendia, assim como boa parte daqueles que militam nessa área, que o mais importante era o conhecimento e aprofundamento das ferramentas e metodologias do ensino da arte para o dia-a-dia da escola. Nossos discursos estavam carregados de ceticismo e vazios de diferenciação entre realidade e experiência; distanciados de uma profundidade filosófica entre o real e o imediato empírico e rasos da real dimensão de necessidade de delineamento e abertura ao novo (MORAES, 2009).

Por isso, indago-me: de que modo a proposta apresentada em um primeiro projeto para a seleção do mestrado não seguiria, tendenciosamente, os rumos de uma pesquisa que abreviaria as ações da experiência com o pensamento e a teoria, no âmbito da educação? Quais seriam os possíveis caminhos escolhidos diante de uma *práxis* que tende a abreviar o diálogo e a reproduzir o esquematismo subsumido a uma aplicação imediata do conhecimento no processo educativo? Como não sucumbir aos apelos de um cenário contemporâneo de realidade social fomentada pelos mecanismos da indústria cultural que resume o processo educativo criativo a uma atividade profissional de teorias aplicadas e praticadas?

Ao dialogar com o pensamento de Adorno, Loureiro (2007) elucida o quanto a adesão a um espírito pragmático na Educação tem instituído a pseudoatividade subserviente aos ditames da sociedade capitalista, ao acatar a imediatividade e a instrumentalização da razão em uma *práxis* que dificulta a experiência com a capacidade reflexiva, própria da atividade filosófica da formação humana.

Assim, penso que, de minha parte, as escolhas e ações tenderiam ao esforço focado na prática – pelo ativismo focado na resolução de problemas que surgem durante o fazer educativo – e ao afastamento do pensamento, da reflexão e da teoria. Entendo que foi no diálogo com a teoria, pela leitura de textos filosóficos, que pude encontrar novas perspectivas e reflexões voltadas à prática educativa.

A aversão à teoria, característica de nossa época, seu atrofiamento de modo nenhum casual, sua proscrição pela impaciência que pretende transformar o mundo sem interpretá-lo, enquanto, em seu devido contexto, afirmava-se que os filósofos até então tinham apenas interpretado – tal aversão à teoria constitui a fragilidade da práxis (ADORNO, citado por LOUREIRO, 2007, p. 257).

Walter Benjamin afirma, em seu ensaio “Experiência e pobreza” (1933): “[...] as ações da experiência estão em baixa, o que constitui uma nova forma de miséria e a tremenda possibilidade de eclosão da barbárie” (BENJAMIN, 2012, p. 123). Percebi que, diante das intencionalidades de uma proposta de pesquisa em preencher uma lacuna na formação de educadores para as linguagens audiovisuais como textos sincréticos, haveria uma grande probabilidade de que, tendenciosamente, se fixasse todo o projeto no âmbito da metodologia de aplicação prático-imediata. Contudo, a ação pouco ou nada impulsionaria a experiência do educador e/ou do educando por requerer uma abordagem e aproximação histórica, crítica e filosófica com o tema. Afinal,

[...] a experiência, para ser formativa, precisa voltar-se para o passado, para redimi-lo de suas maldades, de seus pesadelos. Por sua vez, o passado dirige um apelo à geração futura para ser recuperado como memória da experiência dos homens na construção de sua história. Porém, o tempo para maturar uma ideia, para construir pensamentos fecundos, para elaborar o passado, para reagir contra as imposições ininterruptas do sistema, nos é cada vez mais surrupiado do processo formativo. E, como não podia deixar de ser, a vivência, o choque com os transeuntes, o fazer tudo correndo, também adentrou os umbrais da academia (PUCCI; OLIVEIRA, 2007, p. 45).

Pretende-se garantir uma reflexão que traga para o diálogo a experiência genuína, ainda pouco familiar às práticas pedagógicas que insistem em reduzir o trabalho docente à massificação de conteúdos e/ou métodos didáticos, importantes, mas insuficientes para a formação dos sentidos. O uso alienado da tecnologia e das imagens em sala de aula parece repetir o ideário de uma epistemologia da prática. Por isso, a opção aqui empreendida é de aproximação com a teoria e o pensamento de Walter Benjamin, tendo como horizonte o seu convite para “escovar a história a contrapelo”, que, no caso, seria a formação dos sentidos, por

meio do cinema, elaborada a partir da perspectiva estética que não corrobora a história dos detentores do poder.

Como em toda viagem, as referências servem como bússola, no labirinto da pesquisa. A opção feita é fruto dos fecundos diálogos estabelecidos nos encontros de orientação, nos quais, aos poucos, me familiarizava com alguns nomes, conceitos próprios da tradição da Teoria Crítica da Sociedade e também do cinema alemão. Após alguns delineamentos em torno do audiovisual e da educação, fui totalmente fígada pela possibilidade de diálogo entre a filosofia de Walter Benjamin e o cinema de Wim Wenders, tendo como trilha a educação.

Na troca surge o desejo e a descoberta de algo que se conjuga como novo em nossas histórias, e isso acontece pela experiência. Então, estabeleço com a pesquisa a metáfora do lugar de transformação de uma viagem à qual tenho dedicado parte de minha vida. Nessa minha *road-research* busquei exercitar e apurar ainda mais minha escuta, meu olhar, minha sensibilidade, escutando atentamente as inúmeras histórias não contadas. Olhar e diálogo evidenciam o que permanecia invisível no primeiro contato.

Quando as mazelas que reconfiguram os acontecimentos e as mudanças forem subtraídas e negadas na história da humanidade, seremos meros espectadores do “[...] cortejo triunfal que os dominadores de hoje conduzem por sobre os corpos dos que hoje estão prostrados no chão” (BENJAMIN, 2012, p. 244).

Tal como Benjamin, penso que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção, no qual educadores não sejam autômatos, manipulados pelas mãos dos “herdeiros de todos os que venceram antes” (BENJAMIN, 2012, p. 245). Assim, estimulada por Benjamin, desejo dialogar com o espaço do (re)encontro e da (re)descoberta que a memória desvela por meio do interligar do tempo no qual passado, presente e futuro coexistem na figura do historiador materialista: o narrador da modernidade.

Em seus escritos sobre a obra de arte,⁸ Benjamin considera que a fotografia e o cinema são pioneiros de uma arte singularmente moderna, e capazes de interligar os sentidos pela valorização de uma memória coletiva e individual. Ele considera que a compreensão e a interpretação de um filme expressam o resultado dessa conjunção de elementos internos e externos ao sujeito, nos quais a história, a memória e os sentidos de vários indivíduos estão, de alguma forma, inseridos na experiência cinematográfica.

⁸ Mais especificadamente em *Pequena história da fotografia* (1931) e *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1935/1936).

No entanto, penso (e talvez Benjamin corroborasse esse *insight*) que a produção cinematográfica que serve aos interesses do capital, por meio de um conjunto de mecanismos de manipulação do desejo e da fantasia do público, tende a padronizar a perspectiva estética (*aisthesis*).⁹ Esta, por sua vez, parece impor uma progressiva formatação da memória coletiva e estabelecer um estado de alienação no qual a experiência sensível se fragiliza.

A memória torna-se então o tema central desta pesquisa pelo desejo de estabelecer pontes com o que considero ser atual e relevante para o debate em torno do cinema vinculado à experiência estética. E tal experiência decorre do afastamento da noção determinista da “imagem eterna do passado” (BENJAMIN, 2012, p. 250) pelo qual estaríamos impossibilitados de (re)conhecer os contornos de memória e de história individual e coletiva, na perspectiva benjaminiana.

Na tese XVII de seu ensaio “Teses sobre o conceito de história”, Benjamin esclarece que o “princípio construtivo” da história, como história aberta, possibilita a insurreição de uma “luta pelo passado oprimido” por meio de um movimento que articula memória e experiências com o reencontro e reconstrução da experiência originária. Sob essa perspectiva, aquele que narra deve desviar-se da barbárie que atinge tanto os bens culturais como os processos de transmissão da cultura, a fim de cumprir a tarefa de uma dialética da história (BENJAMIN, 2012).

Portanto, vejo no cinema e na memória coletiva que ambos têm condições de fomentar a perspectiva de uma reeducação do olhar e da formação da sensibilidade na modernidade, pois a memória que constitui o universo da modernidade é como um breve relampejar da imagem de um passado que passa a voar e que só é conhecido por um olhar atento e sensível, porque educado para tal.

Sendo assim, como documento de cultura e objetivação humana, a imagem tornou-se progressivamente objeto cognoscível para formação e/ou cerceamento de condutas e reflexões histórico-político-sociais na modernidade: “No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma, ao mesmo tempo em que seu modo de existência” (BENJAMIN, 2012, p. 183). Foi justamente a partir da modernidade, período de

⁹ Estética, aqui entendida como nossa experiência sensível, tem a ver com a ideia de percepção imediata que temos e apreendemos do mundo. Foi com os românticos, no século XIX, que, ao mesmo tempo em que a estética se tornou uma disciplina acadêmica, ela também passou a ser concebida no ambiente acadêmico, que em determinado momento da história erigia os cânones e a capacidade de estabelecer valores, propor critérios de julgamento em torno da obra de arte. A padronização *estética*, que um dia foi dominada e ditada pelo cerrado ambiente acadêmico das *Belas Artes*, desloca-se, faz algum tempo, para o âmbito dos escritórios dos gerentes da indústria cultural. Se a memória é sentimento, fazendo parte dos sentidos, ela também é componente da estética. Lidar com a memória, portanto, é lidar com a formação dos sentidos.

maior aceleração e avanço do capitalismo, que essa dinâmica se processou de forma mais intensa, por meio do desenvolvimento das técnicas de reprodução de imagens. Por isso, com Benjamin, afirmo que uma arte genuinamente moderna não deve negligenciar o modo como a reprodução técnica incutiu no espectador um novo olhar, uma nova percepção e uma nova sensibilidade. Em outros termos, com o cinema, a percepção e a experiência estética individual e coletiva sofreram transformações significativas, que envolvem o declínio da aura da obra de arte, a proximidade com as massas e o caráter transitório e reprodutivo das imagens.

Na história da arte, o pintor holandês Jan Van Eyck (1390-1441) foi o representante do estilo gótico tardio que influenciou o Renascimento na pintura. O *Casal Arnolfini* (1434) talvez seja a obra mais conhecida de Eyck, sendo considerada uma pintura inovadora para a época. A cena de casamento, pintada com um naturalismo realístico, apresenta os pormenores da textura, em um realismo de sombra, luz e cores, e a representação tridimensional em uma superfície plana com o uso da perspectiva linear e curvilínea que tem como ponto de fuga o espelho. Os menores detalhes não estão ocultos na imagem e a sua intencionalidade de representação simbólica está concebida na vela solitária, acesa no candelabro, nos pés descalços, no cão fiel, entre outros elementos. No entanto, é no espelho que se desvela a maestria de Eyck.

O espelho inserido por Eyck na obra pictórica é um símbolo denunciador da realidade e da verdade que revela, entre outras coisas, ao espectador, mais duas testemunhas presentes naquele espaço. Na ausência do espelho, o desconhecido por trás da cena, para além do enquadramento, estaria invisível e irrefletido na pintura. Jan Van Eyck revela a sua presença física na cena do casamento dos Arnolfini ao inserir o seu reflexo na superfície do espelho. Mais ainda, ele escreve acima do espelho as palavras em latim: “Jan Van Eyck esteve aqui em 1434”. Esse registro gráfico é um documento conotativo do simbolismo da cena e da condição econômica e social do casal Arnolfini. Nesse sentido, ousa afirmar que a perspectiva do espelho de Eyck está para o Renascimento tal como o cinema está para a modernidade.



Imagem 7: *Casal Arnolfini* (1434).
Pintor: Jan van Eyck, Holanda.
Óleo sobre tábuas, 82cm x 60 cm.
National Gallery, Londres.

Meu primeiro contato com Wim Wenders foi por meio da entrevista concedida a João Jardim e Walter Carvalho, no documentário *Janela da alma* (2001). Até então, não atentava para os cineastas com o mesmo olhar de quem observa a assinatura de um pintor ou escultor

na obra. Porém, após um encontro de orientação, em que ouvia falar de Alexander Kluge, Fritz Lang, Herzog e Fassbinder, entre outros expoentes do cinema alemão, fui convidada, pela mediação de meu orientador, a me recordar de Wim Wenders.

Em um instante, na serenidade da entrevista, no documentário aludido, retomei a lembrança. Como não conhecia a sua obra filmica, senti-me impulsionada a seguir nessa estrada, com o desafio de dialogar com o cinema de Wenders.

Logo após esse encontro de orientação, iniciei a busca da filmografia e bibliografia que estaria disponibilizada para empréstimo em locadoras e bibliotecas do Espírito Santo. Passadas duas semanas, recebi a informação de que Wim Wenders estava em Vitória (ES) para gravar o documentário *O sal da terra* (2014),¹⁰ que narra os últimos 40 anos de vida e jornada do fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado, dedicados à produção das fotografias que compõem o livro *Genesis* (2013).

Lembro-me de meu espanto e agitação para conseguir, de qualquer forma, estar presente no espaço das gravações, isto é, no *set* de filmagens. Seria para mim uma oportunidade ímpar de observação da atuação de Wenders como cineasta. Ao mesmo tempo, eu estaria frente a frente com a memória do *Projeto educacional Gênesis* (2005), do qual participei, atuando como professora de arte do ensino médio.

Após alguns telefonemas, soube que o amigo fotógrafo Leonardo Merçon¹¹ estaria no mesmo local das gravações, registrando a nova fauna do Instituto Terra.¹² De um dia para o outro, fui para Aimorés (MG) como fotógrafa do Instituto Últimos Refúgios, com o objetivo primeiro de estabelecer um contato com Wenders.

Respeitando os limites de minha atuação no registro fotográfico e audiovisual de meio-ambiente, algo extremamente atípico em minha produção, e considerando que além da equipe de filmagens de Wenders, isolada no Instituto para o documentário, somente Leonardo e eu estávamos presentes na ocasião, optei por agir com extrema cautela nos dois dias em que lá estive.

¹⁰ *O sal da terra* (2014) torna-se parte da memória audiovisual do fotógrafo Sebastião Salgado. Registrado e dirigido por seu filho, Juliano Salgado, o documentário foi feito em parceria com o cineasta Wim Wenders.

¹¹ Idealizador e fundador do Instituto Últimos Refúgios, instituição sem fins lucrativos, que visa à sensibilização ambiental através de imagens. Disponível em: www.ultimosrefugios.com.br. Acesso em: 12 out. 2013.

¹² O Instituto Terra é uma organização civil sem fins lucrativos, organizada pela iniciativa de Lélia Wanick e Sebastião Salgado, que tem por objetivo a restauração do ecossistema e a recuperação da Mata Atlântica. Foi fundada em abril de 1998 e está localizado na região do Vale do Rio Doce, entre os estados de Minas Gerais e Espírito Santo. Disponível em: www.institutoterra.org. Acesso em: 15 out. 2013.

Transcrevo (cf. apêndice I) o *e-mail* que enviei aos professores e colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia (NEPEFIL), após meu retorno desse primeiro contato com Wenders, pois penso ser a exata imagem que guardo daqueles dias.

Após alguns meses de leituras de textos benjaminianos e buscas do material fílmico e bibliografia de/sobre Wenders, enviei o meu primeiro *e-mail* para ele. Havia certa insegurança de minha parte, e eu temia ser invasiva, ao mesmo tempo em que desejava esclarecer os motivos que me levaram a ser fotógrafa da natureza por alguns dias. A resposta foi tão animadora quanto a notícia da presença dele em Vitória, justamente no primeiro ano em que acolhi o cinema de Wenders como um dos objetos desta dissertação (cf. apêndices II e III).

A experiência de participar das gravações do documentário, nas quais abracei funções em uma pequena, porém, grandiosa equipe, somada à experiência de meu olhar de educadora, pesquisadora, artista plástica e fotógrafa, fez-me buscar um diálogo com o fazer artístico desse cineasta que me proporcionou outra reflexão sobre o processo de criação. Nas aproximações possíveis entre o educador e o cineasta, encontro uma forte disposição contemporânea que tende a conduzir a atuação do professor a partir do referencial do artista. É um problema! Em geral, a proposição vem recheada de pragmatismo e aversão à teoria. Afinal, em que o fazer do cineasta pode servir de estímulo e referência para o trabalho do professor que deseja romper com possíveis reducionismos didático-metodológicos, bastante comuns no campo educacional, que resumem a educação ao aspecto mais pragmático e instrumental? O professor que renega a sua própria constituição histórica e social abriria as “asas do desejo” para o potencial de orientar, aguçar e gerir os espaços junto à experiência sensível?

Primeiramente, é extremamente relevante salientar o quanto a presença salutar de Sebastião Salgado fez-me remontar à figura do narrador benjaminiano. Salgado narra, a todo instante, as suas viagens. E não faz isso apenas com as imagens, ele narra as suas memórias e as retoma em inúmeras experiências que nos remetem a lugares, cheiros e gostos. E isso acontece com ele sempre a cantarolar, entre uma história e outra, melodias de sua infância e de seu tempo em Minas Gerais.

A câmera de Wenders está apontada para ele. Não se desvia e não interrompe. Wenders está ali, semelhantemente a Jan Van Eyck. Sua imagem está refletida no olhar que envolve a cena, dentro e fora do enquadramento.

O aceite ao convite dessa viagem – memória, cinema e educação – foi inicialmente marcado por um deslocamento de temática. No entanto, foi nessa caminhada que encontrei minhas limitações, escolhas, histórias e experiências que hoje posso retomar.

O espelho do Palácio do Governo e a lente de minha câmera revelam: sou eu, refletida pela luz que sobre mim incide. Registrou-se o agora da imagem. O dedo que aponta em minha direção parece tocar-me. O olhar que se lança sobre mim revela algo a respeito do qual eu desejo ouvir. No entanto, o silêncio da imagem é sorrateiramente quebrado com um leve, tímido e sincero esboço de sorriso, que surge logo após o *click*.



Imagem 08: *Wim Wenders no Palácio do Governo do ES* (2013)
Acervo pessoal: Sara Rangel
Vitória, ES.

Há algo nessa imagem que marca a minha trajetória nesses momentos iniciais em que começo a também reconhecer-me como pesquisadora: o gesto, a voz e o olhar estão em Wenders como revelação de sua introspecção, respeito e silêncio diante do cinema e da

história velada por seus personagens solitários que seguem errantes e invisíveis no frenesi das cidades.

Sou, somos, seremos como eles. A não ser que nos seja oportunizada a asa e o voo; a imagem e o conhecimento; a experiência e a memória. Segundo Wenders, o cinema

[...] é o espelho adequado das cidades do século XX e dos homens que aí vivem [...] é um documento histórico do nosso tempo [...] capaz de apreender a essência das coisas, de captar o clima e os fatos do seu tempo, suas esperanças, suas angústias e seus desejos numa linguagem universalmente compreensível (WENDERS, 1994, p. 181).

All the films start with memories, all the films are also an addition of many memories. On the other hand, many memories are born through films. The cinema also created, proper it, many memories (WENDERS, 2001, p. 282).¹³

Ainda tenho muito a conhecer e sentir de Benjamin e Wenders. Por isso, considero que esta pesquisa é uma oportunidade de estabelecer, com/entre a filosofia, o cinema e a educação uma tríade dialógica que se constituirá no exercício de análise e discussão teórica da obra filmica wenderiana e dos ensaios benjaminianos em torno do conceito de memória e experiência.

Desse modo, desejo investigar: de que forma os filmes de Wim Wenders abordam a memória e a experiência?; como essa abordagem pode servir de estímulo para o trabalho docente? Minha hipótese considera que o conceito de memória no cinema de Wim Wenders expressa uma estética comprometida na construção de uma expressão artística que dirige a atenção à ressurgência do passado no presente, isto é, evidências da memória na linguagem cinematográfica e, principalmente, da memória que faz par com a ideia de experiência. Esta, por sua vez, remete aos conceitos de formação (*Bildung*) e semiformação (*Halbildung*) que se aproximam daquilo que Benjamin considera ser a *Erlebinis* – vivência efêmera e fugaz.

O escopo da dissertação é apreender, na obra filmica de Wenders, o percurso estético desse cineasta, tendo como eixo central de discussão o conceito de memória e seu vínculo com a experiência, a partir da filosofia de Walter Benjamin. Ou seja, a pesquisa tem como pressuposto teórico a teoria crítica da sociedade fundamentada por esse filósofo, crítico literário e ensaísta.

A dissertação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, apresento a revisão de literatura. No segundo, “Imagens de Benjamin: um *detour* biográfico”, tomo como ponto de

¹³ “Todos os filmes se iniciam com memórias, todos os filmes são também uma soma de muitas memórias. Por outro lado, muitas memórias nascem através dos filmes. O cinema também cria, ele próprio, muitas memórias”. (Tradução nossa).

partida imagens do filósofo Walter Benjamin para apresentar alguns dados de sua trajetória de vida e pensamento filosófico. A partir de sua concepção de imagem/fotografia, recorro às reproduções de retratos do filósofo: fotografias divulgadas na rede internacional – internet –, que tem sido um *locus* de valor de culto e exposição que produz a apropriação e banalização dessas imagens pela indústria cultural. Desse encontro, descubro fotógrafos(as) que marcaram a vida de Benjamin e “eternizaram” em retratos o sentimento e a personalidade do autor. Como prelúdio às teses sobre cinema, as abordagens das imagens benjaminianas servem como denunciadoras de sua inserção no universo da produção e da discussão imagética. Assim, os conceitos de experiência e vivência, aura e desaturatização têm como foco um estudo do cinema como arte pós-aurática capaz de favorecer a experiência estética e consequentemente o lugar da memória na sociedade moderna.

No terceiro capítulo, “Sobre o conceito de experiência em Benjamin”, apresento como esse filósofo concebe a ideia de experiência na modernidade, a partir da obra de arte na era da reprodutibilidade técnica, ensaio no qual ele tece considerações sobre as alterações sofridas na percepção do homem moderno, em particular como o cinema contribui para o modo de exposição, formação política e sensível da massa de expectadores.

No quarto capítulo, “Uma estrada para a criação do cinema autoral de Wim Wenders”, apresento dados biográficos desse cineasta. A hipótese que se apresenta é que no filme *No decurso do tempo* (1976) é possível encontrar elementos que apontam para a experiência estética, o percurso criador e criativo desse cineasta alemão. Percurso que acontece no próprio contexto de busca de identidade da história e da memória da Alemanha. Também se pretende compreender sua narrativa fílmica a partir da articulação entre passado e presente no processo de construção criativa que favorece a experiência e a memória. Portanto, como Wenders concebe o tempo propício da aprendizagem, de compreensão do mundo e de elaboração do passado na narrativa estética de seus filmes? Assim, nesse capítulo proponho a hipótese investigativa segundo a qual Wenders empreende, em vários de seus filmes, principalmente nos *road-movies*, uma narrativa a contrapelo do *mainstream* hollywoodiano, e isso se apresenta tanto na composição estética das imagens como na tipificação das suas personagens, que sempre parecem estar no limiar de territórios e tempos, entre o passado e o presente, em busca de constituir uma nova história e reencontrar as origens identitárias de uma sociedade cujos sujeitos se esvaziam da memória.

No quinto capítulo, “Cinema, formação estética e educação: Wenders em Alice nas cidades”, pontuo algumas questões para pensar a relação entre educação e cinema a partir da

filosofia (estética) ensaística de Walter Benjamin e da estética narrativa do cinema de Wim Wenders: 1) afinal, para que debater memória e estética no campo educacional?; 2) De que forma a filosofia (estética) ensaística de Walter Benjamin e a narrativa estética do cinema de Wenders podem estimular o campo educacional no âmbito da educação dos sentidos? Dessa forma, antecipo que, para fins de análise, nesse último capítulo recorro ao filme *Alice nas cidades* (WENDERS, 1973).

CAPÍTULO 1

RE-VER, RE-VISITAR, RE-ENCONTRAR: A REVISÃO DE LITERATURA COMO PERCURSO NECESSÁRIO À PESQUISA ACADÊMICA

Para determinados olhares, algumas imagens provocam o estranhamento e, em outros, uma aproximação imediata. O encontro com aquilo que está oculto ou aparente na imagem só obterá refúgio naqueles que se debruçam sobre a leitura de seus efeitos de sentido – seja na materialidade, seja no discurso que constitui as relações entre a obra e o observador. Em Benjamin (2012, p. 121) essas relações perpassam o leitor numa dimensão semiótica e comunicativa da linguagem definida por correspondências não sensíveis (extrassensível) mútuas entre leitura, escrita e linguagem. Portanto, observar não se configura como ação passiva.

Entre observador e observado há um espaço preenchido pelas relações de sentido que se estabelecem no reencontro do próprio sujeito e/ou do outro por meio da obra. Caso contrário, o estranhamento constituirá o *locus* de tensões e conflitos que os entreolhares despertam no observador diante da imagem.

A pintura, por exemplo, é uma expressão da cultura que carrega consigo a memória histórica da vida social. Por meio do aguçamento da sensibilidade e da criatividade, ela tende a interligar, espelhar, registrar, refletir, chocar, criar, recriar e transformar os sentidos e a ação em face do mundo.



Imagem 9: *Le Blanc-seing* (1965).
 Pintor: René Magritte,
 Coleção particular: Washington DC, Estados Unidos da América

A obra de René Magritte, *Le Blanc-seing* (1965), por exemplo, é um convite à observação para além do que aparentemente a configura. De alguma forma afeta a visão e também incita a pensar no processo de formação *omnilateral*. Desvendá-la é entrever o pensamento e os sentidos do artista, interpretar e questionar a realidade por meio de múltiplas impressões e significados apreendidos pelo olhar.

Os *Visual Thinking*, de Magritte, provocam o observador a revisitar suas representações e significações que, por mais realísticas que sejam, reorganizam no espaço-tempo da tela o raciocínio e a interpretação daquele que vê.

Le Blanc-seing (1965) e mesmo *A Carta branca* instigam a ver, perceber o enigma, o registro do visível e do invisível da imagem. O que se vê está revelado na incompletude dos contornos. A perspectiva varia entre olhares que delimitam o primeiro e o segundo plano. A imagem da cavalgada se desdobra, por meio da técnica, em movimento e estaticidade. Nesse jogo dos entreolhares para a pintura o olho retorna aos elementos da cena. O retorno do olhar subverte o comum e instiga a decifrar algo ainda não revelado.

De forma análoga pode-se pensar a estrutura da pesquisa acadêmica. Como apreender aquilo que de imediato não se consegue decifrar? O que, em geral, para o leitor de uma dissertação ou tese de doutorado está oculto, mas pode ser revelado? O percurso empreendido na formulação e construção do trabalho de um artista plástico, ou mesmo um cineasta, fotógrafo, escritor, geralmente não se apresenta de imediato na visualização da obra. No cinema, isso é possível, de forma bem superficial, por meio do *making of* do filme.

Alguns resultados e considerações presentes nesta dissertação só foram alcançados após o trabalho de revisão de literatura para que se pudesse conhecer um pouco da história da sua temática (educação, cinema e memória) desenvolvida no campo educacional.

Em outros termos, ao se deparar com os capítulos que compõem e dão forma a esta dissertação, o leitor deve levar em consideração esse trabalho de mapeamento e análise do que já existe de produção e publicação e que agora faz parte da memória histórica de determinada área de pesquisa. “Quanto mais de perto se olha uma palavra, tanto mais distante ela devolve o olhar – parece se estender também ao óptico. Em todo caso, encontro entre minhas anotações a observação: estranho como as coisas resistem aos olhares” (BENJAMIN, 1986, p. 194).

A revisão de literatura é uma etapa preciosa da pesquisa acadêmica. Com ela é possível perceber os diversos encontros e reencontros de estudos empreendidos em torno da temática escolhida. Revela consideração e respeito pelo trabalho daqueles que nos antecederam. Por meio da revisão é possível burilar o problema, as hipóteses e objetivos do trabalho, pois tais componentes são postos em perspectiva e confrontados com o que já se produziu na área. Em outras palavras, revisitar criticamente determinada temática elaborada pela tradição acadêmica representa um compromisso com o conhecimento e respeito àqueles que deram início à compreensão do objeto investigado.

Com o objetivo de conhecer minimamente o debate acadêmico em torno da aproximação entre educação e cinema, a partir do conceito de memória, tal como elaborado por Walter Benjamin, mapeei o que foi produzido na área. Para tanto, recorro à estética de Wim Wenders e dela pretendo extrair elementos que permitam ampliar a forma como o campo educacional convencionalmente tem abordado essa temática que permeia tanto o âmbito das artes como o da filosofia, em geral, e os fundamentos da educação, em particular, especialmente o debate em torno da formação (estética) dos sentidos.

Em princípio, é possível afirmar que, em seus filmes, Wenders propõe um percurso estético nada convencional e fora do padrão do *mainstream* hollywoodiano. Com efeito, o eixo de discussão desta dissertação é o conceito de memória e este delinea o problema central da

pesquisa: de que forma a estética wenderiana aborda a memória e de que forma essa abordagem pode estimular e ao mesmo tempo ampliar o processo criativo do docente?

A revisão de literatura, que compõe os parágrafos das próximas páginas, tende a revelar parte do caminho percorrido e os novos desafios que se apresentam.

1.1 PERCURSO EMPREENDIDO

Os dados que compõem essa revisão de literatura estão disponibilizados sobretudo por meio virtual eletrônico.¹⁴ Isso possibilitou um encontro com o objeto de pesquisa e sua abrangência no campo da educação, pelas seguintes etapas:

- 1) Delimitação das unidades de leitura, isto é, aquilo que efetivamente é objeto de pesquisa; dessa forma optei pelos descritores (palavras-chave) “educação”, “cinema” e “memória”,¹⁵
- 2) Escolha das fontes de pesquisa nos últimos dez anos de publicação: Banco de Dissertações e Teses da CAPES,¹⁶ periódicos acadêmicos Qualis A¹⁷ –

¹⁴ Os meios eletrônicos disponíveis englobam, além do banco de dissertações e teses da Capes, os periódicos acadêmicos e as bibliotecas digitais. Porém, ressalto que, além da busca em bancos digitais, a Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo e a Biblioteca Setorial do Centro de Educação da UFES foram consultadas fisicamente.

¹⁵ Considero que a ausência de um descritor não significa a inexistência do assunto no desenvolvimento do texto, porém, diante da necessidade do melhor uso do tempo e do delineamento de um método de levantamento de dados, julgo desnecessária a leitura integral dos inúmeros textos encontrados nas fontes de pesquisa. Assim, caso constem no título, resumo e/ou palavras-chave “educação”, “cinema” e “memória”, os textos serão considerados para fins de análise. Ao elencar o descritor “educação”, desejo abranger no levantamento de dados aquelas pesquisas que não estão inseridas diretamente nos programas de pós-graduação em educação, mas que dialogam com a temática.

¹⁶ Por considerar que esta dissertação deseja compor um diálogo teórico entre educação, filosofia e arte, optou-se por analisar primordialmente os textos cujos programas de ensino fossem a educação. O cadastramento no banco de dissertações e teses da CAPES, disponibilizando os metadados (título, resumo, palavras-chave, etc.), é de responsabilidade da instituição de origem, sendo ela a responsável por disponibilizar integralmente a pesquisa em meio eletrônico. A obrigatoriedade de publicação de teses e dissertações em bancos digitais (na internet) está em vigor desde 1987. Dentre os objetivos e relevâncias dessa ação de autodepósito dos trabalhos em repositórios institucionais livres (CAPES e bibliotecas digitais) está a necessidade de preservação da memória da ciência e tecnologia brasileiras.

¹⁷ Penso que a utilização desse banco de dissertações e teses da CAPES é importante por reunir acervo de pesquisas empreendidas nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. Mas, por que optar por periódicos Qualis A? Primeiro, seria interessante que, em especial no campo da educação, todas as revistas acadêmicas pudessem chegar a esse nível de excelência; segundo, os artigos publicados em periódicos Qualis A tendem a atingir um público maior de leitores. O principal deles é o Qualis Capes, que classifica a qualidade da

Revista Brasileira de Educação; *Revista Pró-Posições* e *Revista Educação & Sociedade*, Comunicações e Pôsteres da ANPED – GT 16 e GT 24 – e dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo;

- 3) Levantamento e análise dos dados a partir da presença dos descritores no título, resumo e/ou palavras-chave;
- 4) Catalogação dos textos na versão completa, sendo necessário, em alguns casos, o contato direto com o pesquisador (por *e-mail* e/ou telefone) para aquisição do texto na íntegra;
- 5) Refinamento da revisão de literatura por meio da leitura e fichamento dos textos.

Em 2012, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de uma série de procedimentos, considerou que na área de educação existem 96 periódicos com “estratos indicativos da qualidade A1”. Entre as revistas nesse estrato recorreu-se a três periódicos,¹⁸ considerando:

- *Revista Brasileira de Educação*: desde 1995, volta-se para a publicação de artigos acadêmico-científicos e visa fomentar e facilitar o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional.¹⁹
- *Revista Pró-Posições*: criada em 1990, tem como objetivo divulgar a produção acadêmica que se expressa na investigação, nos debates e na produção da área de educação. Busca atender aos critérios de alcance e de abrangência que superem qualquer traço de endogenia.²⁰

produção intelectual dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) publicada em periódicos científicos.

¹⁸ A escolha dos três periódicos científicos decorre da necessidade de abranger diferentes meios de divulgação de pesquisas educacionais em nível nacional. A escrita da dissertação, além de efetuar um levantamento de dados, procura estabelecer um diálogo teórico entre educação, filosofia e arte em revistas avaliadas como A1 pelo sistema Qualis Capes. Tais revistas atendem a um conjunto de princípios avaliados anualmente através da atribuição de valor – fator de impacto – que caracteriza os estratos indicativos da qualidade em A1. A análise desses três periódicos (*Revista Brasileira de Educação*; *Revista Pró-Posições* e *Revista Educação & Sociedade*) dá-se também pela pertinência do conteúdo publicado e por seu alcance dentro e fora do país, bem como por serem produzidos por grandes centros de pesquisa em educação no Brasil.

¹⁹ Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>. Acesso em: 15 mar. 2013.

²⁰ Disponível em: http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/sobre_a_revista.html. Acesso em: 9 mar. 2013.

- *Revista Educação & Sociedade*: fundada em 1978, foi planejada como instrumento de incentivo à pesquisa acadêmica e ao amplo debate sobre o ensino nos seus diversos prismas.²¹

1.2 REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO (RBE)

No período de 2002 a 2012, a RBE publicou 518 artigos. Desse total, apenas cinco fazem alusão ao conceito de memória no resumo. O descritor “cinema” está presente em quatro artigos e “educação, cinema e memória” encontra-se em apenas um único artigo: “Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas” (FISCHER, 2007).

Em linhas gerais, Fischer (2007) lança mão de autores como Henri Bergson, Michel Foucault, Alain Badiou, Roger Silverstone e Phillippe Dubois, e o conceito de memória é trabalhado a partir da filosofia de Henri Bergson, especificamente em seu livro *Matière et mémoire* (1896). O objetivo de Fischer é tratar analiticamente as pesquisas que operam com o conceito de memória a partir de Bergson. Nesse sentido pode-se afirmar que o único ponto de congruência que se pode estabelecer entre esse trabalho de Fischer (2007) e o escopo desta pesquisa diz respeito à fundamentação na filosofia de Bergson. Também Benjamin se envolveu com a obra desse filósofo, podendo-se perceber isso em seu ensaio “Sobre alguns temas em Baudelaire” (BENJAMIN, 2000a), no qual ele faz a observação:

Seu título demonstra que a estrutura da memória é considerada como decisiva para a estrutura filosófica da experiência. Na verdade, a experiência é material da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória. Bergson não tem, por certo, qualquer intenção de especificar historicamente a memória. Ao contrário, rejeita qualquer determinação histórica da experiência, evitando com isto, acima de tudo, se aproximar daquela experiência, da qual se originou sua própria filosofia, ou melhor, contra a qual ela foi remetida. É a experiência inóspita, ofuscante da época da industrialização em grande escala. Os olhos se fecham diante desta experiência, confrontam outra de natureza complementar na forma por assim dizer de sua reprodução espontânea. A filosofia de Bergson é uma tentativa de detalhar e fixar esta imagem reproduzida. Ela oferece assim indiretamente uma pista sobre a experiência que se apresenta aos olhos de Baudelaire, sem distorções, na figura de seu leitor (BENJAMIN, 2000a, p. 105).

²¹ Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm. Acesso em: 15 mar. 2013

1.3 REVISTA PRÓ-POSIÇÕES

A inclusão da *Revista Pró-Posições* (Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas) no escopo da revisão de literatura justifica-se por ser essa uma publicação que compreende, desde 1996, o Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação (Linhas de Pesquisa: Sociedade, Cultura e Educação; História da Educação e Formação de Professores) da Faculdade de Educação da Unicamp, da qual fez parte o Prof. Dr. Milton José de Almeida, fundador do Laboratório de Estudos Audiovisuais (Olho), referência internacional em estudos audiovisuais.

Os dados encontrados não corresponderam à expectativa da busca empreendida. O termo “memória” aparece em 26 dos 401 artigos publicados pelo periódico e o descritor “cinema” está presente em nove artigos. Porém não há publicações que abordem em conjunto os termos “educação”, “cinema” e “memória”.

Nesses artigos, em geral, os autores tendem a empregar as obras filmicas para exemplificar e clarificar as abordagens teórico-pedagógicas de que tratam seus textos. Não se fixam em nenhuma análise da obra filmica como percurso estético do cineasta para a formação de sentido do objeto artístico.

Como exemplo, cito a escolha dos “filmes educativos”²² do início do século. Esse é o caso de Bruzzo (2004), no artigo “Filme ensinante: o interesse pelo cinema educativo no Brasil: interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme ‘Entre os muros da escola’”²³ (NUNES, 2011), no qual se discute o papel da escola nos dias atuais. Parte do desenvolvimento de ideias expõe a problemática por meio dos elementos presentes na narrativa filmica.

²² *As inundações em diversas ruas* (1909), *O grupo escolar do Pari* (1909), *Geisha* (1909), *Nhambiquara* (1912), *Do trigo ao pão, artigos de algodão, fogo de palha* (1926), *Lição de taxidermia* (1936), *Descobrimento do Brasil* (1937).

²³ O título original do filme é *Entre les murs*. Direção de Laurent Cantet e roteiro de François Bégaudeau, Robin Campillo e Laurent Cantet. França. 128 min. 2008. Distribuição: Imovision/Sonopress.

1.4 REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE

No Brasil, *Educação & Sociedade* é um dos periódicos mais importantes na área da educação, sendo também uma publicação aberta à aceitação de produções de âmbito internacional. Nos últimos dez anos foram publicados 750 artigos. Desse total, apenas nove fazem referência ao cinema e em dez os autores expõem alguma reflexão sobre o conceito de memória. Não obstante, nesse mesmo período nenhum autor abarca a tríade “educação, cinema e memória”.

Nos nove artigos com referências ao cinema, as análises filmicas de gêneros como a animação, documentário, cinema hollywoodiano e o cinema brasileiro desdobram-se em discussões sobre roteiro (1); pedagogia do cinema de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1); análise filmica e cinema brasileiro (3); educação e produção filmica (1); estética cinematográfica e criança (1); cinema documentário (1); e cinema educativo no Brasil (1).

A partir dessa análise inicial, percebe-se que não se publicaram, nos últimos dez anos, artigos que abrangessem a temática “educação, cinema e memória” no periódico *Educação & Sociedade*.

Apesar de a tradição marxista, mais especificamente a teoria crítica da Escola de Frankfurt (Benjamin), ser recorrente nas pesquisas sobre cinema e/ou memória, nota-se que, nos últimos dez anos, Benjamin não foi citado em nenhum dos nove artigos que abordam a temática “educação e cinema”. Porém três artigos que envolvem os termos “educação” e “memória” aludem aos ensaios benjaminianos “Sobre o conceito de história” (BENJAMIN, 1940) e “A imagem de Proust” (1929).

Em um dos artigos (NETO, 2010), o autor contrapõe a importância do papel da rememoração à supervalorização do acontecimento vivido na relação que se estabelece entre leitores, leitura e livro como a experiência de leitura de uma vida; partindo da interpretação benjaminiana do *Angelus Novus* de Paul Klee, opta por dialogar com o conceito de história e a possibilidade de a educação e educadores serem “arautos do passado, *Angelus Novus* do ensino” (NETO, 2010, p. 220). Apesar da evocação à experiência e às memórias da experiência, Walter Benjamin não é a fundamentação primária no diálogo sobre o termo. Nos três ensaios há uma inserção de Benjamin entre as diversas perspectivas teóricas da memória, com autores como Bosi, Certeau, Lefebvre, Nora e Bergson.

1.5 GRUPOS DE TRABALHO (GT) DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED)

Outra fonte de levantamento foi a Anped, que, nos seus mais de 30 anos de existência, promove relevantes contribuições à produção acadêmico-científica, à cultura e ao pensamento no campo da educação em âmbito nacional e internacional. A Anped estrutura-se em torno de 23 grupos de trabalho que se apresentam em reuniões anuais. Nos últimos dez anos esses grupos produziram um total de 309 comunicações e 42 pôsteres.²⁴

Diante da constatação da ausência de resumos em todos os artigos disponíveis no *site* da Anped, optou-se por considerar a presença dos descritores nos objetivos expostos no corpo/desenvolvimento do texto.

Tabela 1: Quantitativo ANPED

	2002 a 2012	GERAL	Cinema	Memória	Educação, Cinema e Memória
GT 16	Comunicação	232	19	0	4*
	Pôster	32	01	0	0
GT 24	Comunicação	77	1	0	1*
	Pôster	10	0	0	0
TOTAL		351	21	0	4

* Durante a coleta de dados nos GTs estendemos a análise dos termos para o desenvolvimento do texto. Com isso, foi essencial a menção de três comunicações do GT 16 e uma do GT 24 que abordaram o conceito de memória em seu desenvolvimento e/ou referenciaram o cineasta Wim Wenders.

Para uma avaliação mais bem qualificada de como tem sido abordado o debate sobre cinema e educação na produção acadêmica, optou-se por delimitar as discussões em torno da educação estética. Para tanto, recorro aos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT 24) Educação e Arte e também à análise dos textos no GT 16 – Educação e Comunicação – em função de este preocupar-se com o cinema na sua função e importância e o espaço que ele ocupa no rol dos meios de comunicação da sociedade contemporânea.

Em plano geral, os trabalhos que têm discutido cinema, apresentados no GT 16, o fazem a partir de filmes infantis, animação, documentário, ficção, televisão, mídia, aparelhos ópticos, formação cultural, experiência estética, conceitos de audiovisual, imagem e criança, a

²⁴ Os artigos (resumo e texto completo) de 2012 não estavam disponíveis para leitura até a data da revisão deste capítulo (30/01/2014). Sendo assim, o levantamento ficou restrito à análise dos títulos das obras.

forma fílmica, o fazer cinema e a análise fílmica com enfoque temáticas tais como amizade, virtude, juventude, criança e forma estética da linguagem.

ANO		TÍTULO	AUTORES	REFERÊNCIAS RELEVANTES
GT 16				
1	2002	Pesquisando a infância e televisão: algumas considerações teórico-metodológicas	PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Solange Jobim e	BENJAMIN; WENDERS; Televisão; Educação.
2	2004	Fragmentos e imagens de crianças no cinema: a inversão do olhar	FANTIN, Monica	BENJAMIN; Educação, Cinema e Memória.
3	2008	Como proceder de modo que tenhamos certeza de que seremos surpreendidos em nossa própria pesquisa – cinema e cartografias em educação: co-implicações sensíveis.	LOPES, Sammy William	DELEUZE; Memória, Cinema e Educação.
4	2008	Os óculos de Wim Wenders e o olhar de Bavar: Reflexões sobre a feitura e sobre os usos da imagem	PEREIRA, Rita Marisa Ribes	BENJAMIN; WENDERS; Cinema e Educação.
5	2009	Cinema na escola com Walter Benjamin	MEDEIROS, Sérgio Augusto Leal de	BENJAMIN; Memória; Cinema e Educação.
GT 24				
6	2011	Tartarugas podem voar: cinema, educação e filosofia	ROURE, Glacy Queiroz de	BENJAMIN; WENDERS; Cinema e Educação.

Tabela 02: Distribuição de artigos por GTs – ANPED

1.6 MEMÓRIA NO GT 16

No GT 16, apenas em três artigos encontramos um trecho e/ou citação do termo “memória”. São eles:

- 1) “Fragmentos e imagens de crianças no cinema: a inversão do olhar” (FANTIN, 2004), que será abordado posteriormente em subtítulo à parte.
- 2) “Como proceder de modo que tenhamos certeza de que seremos surpreendidos em nossa própria pesquisa – cinema e cartografias em educação: Co-implicações sensíveis” (LOPES, 2008), com uma parte intitulada “Imagem, tempo e memória”. Aqui a prática do conhecer em Gilles Deleuze, por sua metodologia de pesquisa cartográfica das relações e intercessões dos dispositivos – educação e cinema – dialoga com as concepções de imagem-tempo e memória de Deleuze em seu livro *Bergsonismo* (1966), que aborda grandes temas do filósofo francês

Henri Bergson (1859-1941), com os quais Lopes dialoga, a fim de apontar para o movimento necessário de libertação “[...] do pensamento acorrentado para um pensamento que se deixa seduzir no tempo dos signos e na duração das experiências” (LOPES, 2008, p. 8), com o intuito de criar condições de instauração de um “[...] processo transversal de composição de novas imagens no contexto das nossas cartografias educacionais” (LOPES, 2008, p. 8).

3) “Cinema na escola com Walter Benjamin” (MEDEIROS, 2009) explora – em um parágrafo – os conceitos de memória e história benjaminianos por intermédio da leitura de duas comentadoras: Kátia Muricy e Jeanne Marie Gagnebin. O termo “memória” aparece uma única vez, citado como exemplo de conceito original criado para dar conta da contemporaneidade, da arqueologia da modernidade. Porém nesses dois artigos não há a presença concomitante dos descritores “educação”, “cinema” e “memória”, nem no título, nem no resumo, e nem mesmo nas palavras-chave.

1.7 WIM WENDERS NOS GTS 16 E 24 DA ANPED

Dentre as 16 comunicações sobre educação e cinema, no GT 16 (Educação e Comunicação) da Anped, o cineasta Wim Wenders é citado em dois artigos que relacionam o cineasta e/ou sua obra a abordagens como a imagem televisiva, com papel expressivo para a formação do olhar, do sentir e do agir em sociedade, bem como ao olhar, à produção e ao uso de imagens em educação. São eles:

1) “Pesquisando infância e televisão: algumas considerações teórico-metodológicas”²⁵ (PEREIRA; SALGADO; SOUZA, 2002). As autoras se fundamentam tanto na filosofia de Walter Benjamin, em particular na sua reflexão sobre o conceito de experiência, como na filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin. Elas revelam que Wenders traça ponderações sobre uma construção ética das imagens pela redenção, por meio do vazio, do silêncio e do contar uma história, daquilo que se tem por pequeno e impotente diante de uma supremacia do frenesi das imagens televisivas que se tornam onipresentes e onipotentes nas cidades. Não obstante essa referência e proximidade teórica presente no trabalho de Pereira, Salgado e

²⁵Artigo de Rita Marisa Ribes Pereira (UERJ e PUC-Rio), Raquel Gonçalves Salgado (UFMT e PUC-Rio – CAPES) e Solange Jobim e Souza (PUC-Rio e UERJ – CNPq e FAPERJ). 2002. 25ª Reunião da ANPED.

Souza (2002), o foco da comunicação é a reflexão sobre a televisão. A palavra cinema aparece apenas uma única vez ao longo do artigo.

2) “Os óculos de Wim Wenders e o olhar de Bavar: reflexões sobre a feitura e sobre os usos da imagem”²⁶ (PEREIRA, 2008). Ao refletir sobre o fluxo intenso e incessante das imagens na televisão, a autora dialoga com o texto “A paisagem urbana” (WENDERS, 1994). Pereira (2008) parte do conceito de imagem, ciência e arte desenvolvido por Flusser, mas não discute o conceito de memória, apesar de refletir sobre o uso da imagem e do audiovisual em pesquisas na educação.

No Grupo de Trabalho Educação e Arte – GT 24 da Anped – registra-se apenas um único trabalho, “Tartarugas podem voar: cinema, educação e filosofia” (ROURE, 2011), que, apesar de não atender aos procedimentos estabelecidos para esta dissertação, torna-se relevante porque a autora referencia uma obra de Walter Benjamin e ainda cita Wim Wenders.

Roure (2011) abraça a teoria estética proposta pelo cineasta Jean Luc Godard, na qual percebe o espaço para a discussão da produção de sentidos que a imagem assume no cinema e na educação. Em nota de rodapé, ela registra a utilização do documentário *Quarto 666* (1982) do cineasta Wim Wenders, como forma de mediação para análise de uma entrevista de Jean Luc Godard.

Ao tratar o cinema como experiência filmica, Roure (2011) recorre ao livro *Magia e técnica, arte e política* (2012), de Walter Benjamin, e aos estudos benjaminianos de Jeanne Marie Gagnebin.²⁷ Apesar de não citar diretamente os escritos do filósofo alemão, Roure segue o pensamento benjaminiano ao estruturar a sua análise filmica por meio do diálogo com o conceito de pobreza de experiência (*Erfahrung*) e fim da narrativa como processos inseparáveis (p. 13). No entanto, ela não aborda a memória como uma categoria para se pensar a estética filmica.

Os dados da ANPED permitem observar que Walter Benjamin é um autor presente nas pesquisas acadêmicas. No entanto, cabe perguntar se a sua obra tem sido utilizada de maneira fragmentária, tal como objeto de utilidade pontual, ou as pesquisas têm adentrado o universo do pensamento benjaminiano rumo a um conhecimento mais preciso do autor e de seu pensamento sobre as implicações da arte, da estética e da política na modernidade, bem como das mudanças da percepção e da filosofia da história, entre outros.

²⁶ Apresentada em 2008 na 31ª Reunião da ANPED por Rita Marisa Ribes Pereira (UERJ).

²⁷ Em Roure (2011): “Experiência e pobreza” e “O narrador” (BENJAMIN, 2012); *Sete aulas sobre linguagem, memória e história* (GAGNEBIN, 2005); *Memória, história e testemunho* (GAGNEBIN, 2001).

1.8 EDUCAÇÃO, CINEMA E MEMÓRIA NOS GTS

Após análise no banco de dados da ANPED nos GTs 16 e 24, “Fragmentos e imagens de crianças no cinema: a inversão do olhar” (FANTIN, 2004) é o único artigo que faz a triangulação entre educação, cinema e memória, na reflexão do texto. A autora recorre às contribuições da tradição marxista pela filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin, do marxismo cultural de Umberto Eco e da semiologia de Roland Barthes.

Ela também dialoga com a perspectiva da teoria crítica da Escola de Frankfurt, em Walter Benjamin, por meio do trabalho de dois comentadores, a saber, Jeanne Marie Gagnebin e Rosália Duarte, assim como de escritos da filósofa Hannah Arendt.

Ao apontar Benjamin como um dos interlocutores teóricos, percebe-se que Fantin recorre à filosofia benjaminiana em função de suas reflexões sobre o cinema e de seu otimismo em face dessa “nova forma de arte” (FANTIN, 2004, p. 2) como expressão que potencializa a educação estética do espectador.

Benjamin destaca que o cinema oferece uma nova forma de arte adequada à construção de uma outra experiência de sensibilidade, defendendo uma dimensão libertadora da arte sem aura que é o cinema, e revela o potencial político progressista e transformador que essa nova sensibilidade pode ter, tanto na sua forma de expressão como no conteúdo da existência do homem moderno (FANTIN, 1994, p. 2).

Esse artigo foi um dos 19 trabalhos apresentados na edição 27 do encontro anual da ANPED. A autora destaca que a pesquisa, de caráter empírico, partiu da observação e de depoimentos de crianças que visitaram e participaram da Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis (2003), cujo tema foi memória, cinema e educação. Ela relata que nessa mostra houve exhibições de filmes, diversos debates e discussões, e que nessas atividades ela teria transitado como um *flâneur* para entender como se dá a experiência cultural de crianças com as mídias, em especial o cinema.

Para refletir sobre a criança e a cultura, Fantin (2004) enfatiza que se utilizou da observação das (re) ações das crianças/espectadoras diante dos filmes, bem como da coleta de depoimentos que circundam a experiência estética, em âmbito individual e social.

O fato de a mostra ter trabalhado com a recuperação de filmes antigos da cinematografia brasileira e de diversos países parece ter instigado a autora a recorrer ao termo

memória, mencionado três vezes ao longo do artigo. No entanto, o objetivo de Fantin não é percorrer as evidências dessa memória mediada pelo cinema nas crianças.

Ao referir-se à memória, a autora traça uma relação do *Kairós*, do tempo do agora das imagens, com a possibilidade de uma “[...] reconstrução do tempo passado como parte do processo de memória” (FANTIN, 2004, p. 7). Com isso, o tempo presente da imagem não é uma transição do passado para o futuro, mas uma reconstrução desse passado como processo de reconstrução da memória na busca por um passado vivo no presente. Segundo a autora, o *Kairós* é a revelação de um momento de despertar consciente do sujeito frente à imagem.

No entanto, embora o tempo do agora das imagens da mostra possa significar uma reconstrução do tempo passado, como parte do processo de memória, elas também podem ser tomadas como busca de um passado vivo no presente (FANTIN, 2004, p. 7).

Isto é muito interessante, pois para Benjamin (in Gagnebin, 1994, p. 99) “método é desvio” e renunciar ao curso ininterrupto da intenção é sua primeira característica. Assim, o desvio que pode funcionar como método de perder-se, na criação artística também pode ser um caminho, pois não deixa de indicar pistas sobre o que está movendo as crianças. Diante disso, é importante ressaltar que a construção de significados é um processo difícil de precisar, pois às vezes só significamos uma experiência muito tempo depois de tê-la vivido, mediados pela memória, pela narração, pela reflexão ou mesmo por um insight que possibilita articular os sentidos e fazer compreender com outros olhos a mesma experiência vivida (FANTIN, 2004, p. 9).

1.9 DISSERTAÇÕES E TESES NO BANCO DE DADOS DA CAPES

O Banco de Dissertações e Teses da Capes dispõe de um sítio eletrônico²⁸ que possibilita o acesso aos dados sobre catalogação e os resumos das produções (dissertações e teses) acadêmicas brasileiras por meio da delimitação do assunto e do nível/ano base da pesquisa. Com isso, distribuídos por ano e por uma combinação dos termos/descriptores, é possível perceber o crescimento de, no mínimo, 100% das pesquisas no período de 2002 a 2012, organizadas na tabela abaixo (T3).

Vale destacar, no entanto, que os percentuais de maior crescimento são das pesquisas sobre cinema (166,42%) e educação e memória (135,44%). Tais números corroboram os

²⁸ Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>. Acesso em: 13 jul. 2012.

dados do Censo da Educação Superior (2002/2011) do Ministério da Educação (MEC). Isso induz a pensar que esse aumento aconteceu “naturalmente”, resultado do crescimento de 338,84% no número de matrículas no ensino superior entre 1992 e 2011.²⁹

Sem possibilidade de traçar mais detalhadamente os dados comparativos aos últimos dez anos – por informações limitadas segundo áreas gerais, detalhadas e programas e/ou cursos – disponibilizadas pelo censo de 2002, é possível afirmar que o crescimento também alcança o número de programas de pós-graduação em educação, cinema e animação, audiovisuais, som e imagem.

ANO/ TERMO	EDU	CINE	MEMO	EDU + CINE	CINE + MEMO	EDU + MEMO	EDU + CINE + MEMO	EDU + CINE + MEMO BENJAMIN.
2002	2554	134	645	11	12	79	0	-
2003	3045	249	650	12	13	88	1	-
2004	2997	171	739	18	14	123	1	-
2005	3461	214	840	17	18	121	1	-
2006	3695	228	976	24	28	122	3	3
2007	3928	271	1028	22	23	137	2	2
2008	4433	301	1090	28	32	176	3	-
2009	4721	300	1293	32	31	190	6	1
2010	4742	337	1269	32	34	173	5	2
2011	5152	357	1433	25	27	186	2	-
2011/2002	101,72%	166,42%	122,17%	127,27%	125,00%	135,44%	100,00%	
TOTAL CAPES	38728	2562	9963	221	232	1395	24	8

Tabela 3: Dados quantitativos - Dissertações e Teses catalogados no site da CAPES.

De acordo com o último censo (2011), no Brasil há 1277 instituições que oferecem o curso de Pedagogia e 22 instituições que oferecem o curso de Audiovisual. Eis uma das razões que levou o pesquisador Bernardo Santos³⁰ a mapear, geograficamente e por perfil acadêmico, as graduações (bacharelados e técnicos) reconhecidas pelo MEC. Ele criou o “Mapa dos cursos de cinema no Brasil” (2012), com o apoio e divulgação do Fórum Brasileiro de Ensino de Cinema e Audiovisual (FORCINE).³¹ Com esse mapa ele identifica um total de 53 cursos superiores cuja ênfase é a produção cinematográfica. O crescimento efetivo das produções e pesquisas acadêmicas tem refletido um gradual aumento de interesse na área. No entanto, guarda a relevante constatação de que no último decênio existam 24³² artigos catalogados que

²⁹ Disponível em: www.ufrgs.br/sai/dados-resultados/avaliacao-das-ies-em-geral/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 15 out. 2012.

³⁰ Graduando em Cinema e Audiovisual - IACS UFF - Universidade Federal Fluminense, RJ.

³¹ Disponível em: www.forcine.org.br/site. Acesso em: 11 nov. 2012.

³² Após diversas pesquisas na internet e envio de mensagens por correio eletrônico e redes sociais (Facebook), não foi possível o acesso a duas dissertações e uma tese que atenderiam à metodologia adotada. São elas: *Fotografia e complexidade: a educação pelo olhar* (DANTAS, 2003); *Cinema – a língua da realidade – na alfabetização de jovens e adultos* (TORRES, 2005); e *Cinema em Cabaceiras: um lugar de produção e a produção de um lugar. Relatos de experiências educativas* (ANDRADE, 2008).

abordam, concomitantemente, a educação, o cinema e a memória. Desses, há nove textos que não estão inseridos em programas de pós-graduação e pesquisa em educação. Dos 15 textos restantes, todos foram pesquisas feitas em programas de ensino ou educação: 13 são dissertações de mestrado e dois são teses de doutoramento. Desse total, oito textos trazem pelo menos uma citação e/ou referência a Walter Benjamin. São eles:

ANO		TÍTULO	AUTORES	TÍTULO/LOCAL
1	2006	Caminhar, encontrar e celebrar: o riso e a arte bufa no projeto pedagógico de Carlos Roberto Petrovich	FERRAZ, Ana Rita Queiroz	Mestrado/UFBA
2	2006	A ciranda do pertencimento em <i>O triunfo da vontade</i> de Leni Riefenstahl	RIGOTTI, Gabriela Fiorin	Mestrado/UNICAMP
3	2006	Educação do Vestir – roupas, memória e cinema	COPOLLA, Gabriela Domingues	Mestrado/UNICAMP
4	2007	O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina de História	ALENCAR, Sylvia Elisabeth de Paula	Mestrado/UFCE
5	2007	A infância representada nos espaços museais	REDDIG, Amalhene Baesso	Mestrado/UNESC
6	2009	As representações do analfabeto no cinema brasileiro	AYRES, Ivonir Rodrigues	Mestrado/UEMaringá
7	2010	Passeios esquizos, cinema, filosofia e educação	FERNANDES, Rosana Aparecida	Doutorado/UEPelotas
8	2010	Cinema, educação e narrativa: esboço para um vôo de avião	BARCELOS, Patrícia	Mestrado/UNB

Tabela 4: Distribuição de teses e dissertações – CAPES – referência e/ou citação a Walter Benjamin.

Entre esses oito trabalhos que estabelecem diálogos entre a educação, o cinema e a memória, com referências e/ou citações de Walter Benjamin, observa-se que os textos *Obras escolhidas I: magia e técnica*, com tradução de Sérgio Paulo Rouanet, publicado em sua primeira edição brasileira em 1985, está presente em 75% das referências bibliográficas. Já *Obras escolhidas II: rua de mão única*, que teve a sua primeira edição em 1987, responde por 50% das referências. Entretanto, “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, primeiro texto benjaminiano – parte da coletânea de *Obras escolhidas I: magia e técnica* – traduzido no Brasil, em 1968, por Carlos Nelson Coutinho, é o ensaio³³ mais citado, presente em 50% das pesquisas. Na tabela abaixo (T5) é possível observar a lista dos textos

³³ Em artigo escrito para a *Folha de São Paulo* – “Ilustríssima”, Gagnebin (2012) relata a trajetória das publicações das quatro versões (três em alemão e uma em francês) desses textos reunidos pela editora alemã Gesammelt Werke. Ela também discorre sobre as principais traduções feitas no Brasil. A primeira versão, de Sérgio Paulo Rouanet (Editora Brasiliense, 1980), já em sua oitava edição em *Obras escolhidas I* (2012); a segunda versão em alemão (1936) publicada no Brasil em 2012 pela Editora Zouk, com tradução de Francisco de Ambrosio Pinheiro Machado; a terceira versão, última reescrita por Benjamin entre 1938 e 1939, traduzida em 1968 por Carlos Nelson Coutinho, e em 1969 por José L. Grünwald para a Coleção Os Pensadores na década de 1970. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/1164782-walter-benjamin-na-era-da-reprodutibilidade-tecnica.shtml>. Acesso em: 5 jun. 2013.

benjaminianos utilizados nas dissertações e teses levantadas por essa revisão de literatura da Capes.

Para examinar os dados dos oito trabalhos da Capes, alguns critérios foram estabelecidos frente às inquietações que surgiram durante o processo de investigação e diante do problema e objetivos de pesquisa estabelecidos. São eles:

- Adoção ou não de teorizações educacionais críticas, não críticas e/ou pós-críticas;
- Adoção da Teoria Crítica da Sociedade com foco na filosofia benjaminiana;
- Tratamento explicativo do conceito de memória;
- Abordagem dada ao cinema.

OBRAS		UNI	%	ABORDAGEM TEMÁTICA
1	Obras Escolhidas, v. I: Magia e técnica, arte e política	6	75	Estetização da política; Anjo da história; A tarefa do filósofo; Filosofia da história; Conceito de experiência e narração; Alegorias benjaminianas; Oralidade e narrador; A infância em Benjamin.
2	Obras Escolhidas, v. II: Rua de mão única	4	50	
3	A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica	4	50	
4	Teorias do fascismo alemão	1	12,5	
5	Teses sobre a filosofia da história	1	12,5	
6	Origem do drama barroco alemão	1	12,5	
7	Sobre arte, técnica, linguagem e política	1	12,5	
8	Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação	1	12,5	
9	Passagens	1	12,5	

Tabela 5: Obras de Benjamin nas pesquisas

A metodologia utilizada para o levantamento dos dados desta revisão de literatura privilegiou a observação dos termos em títulos, resumos e palavras-chave. Por isso, reconhece-se que talvez existam outras abordagens que (re)considerem a busca das expressões (educação, cinema e memória) em toda a estrutura do texto e possibilitem novas informações que vão além das expostas aqui.

Em *Caminhar, encontrar e celebrar: o riso e a arte bufa no projeto pedagógico de Carlos Roberto Petrovich* (FERRAZ, 2006), a autora toma o cinema, primeiramente, como parte do repertório de atuações do professor Carlos Roberto Petrovich. Ele, sim, é o objeto de investigação, análise e personagem central dessa pesquisa teórica de cunho filosófico-educacional. Somente no último capítulo a autora lança mão de uma obra fílmica, homônima de um livro de Umberto Eco. Ao fazer a análise fílmica, a discussão de Ferraz (2006) gira em torno dos “labirintos petrovichianos”, da liberdade e da experiência como potência criativa, princípio do educar de Petrovich.

O método alegórico e a filosofia de Walter Benjamin tornam-se as referências de Ferraz em seus apontamentos sobre a narração, a experiência e a memória que envolvem a atuação de Petrovich como educador, pesquisador e artista.

Contudo, é preciso destacar que a abordagem acolhida por Ferraz (2006) não compreende o cinema e a memória na perspectiva benjaminiana, ainda que a sua perspectiva crítica em educação esteja evidente no texto, ao revelar, utilizar e reforçar a forma como o professor Petrovich se valeu da história, do social e da formação estética em sua prática.

O trabalho também tece considerações sobre memória e experiência associadas à prática pedagógica no ensino de teatro, sendo também relevante pelo modo de coleta de relatos, que visa (re)construir o legado histórico do professor Petrovich, quando atuou como docente da UFBA e como aluno da 1ª turma de teatro da instituição.

A ciranda do pertencimento em “O triunfo da vontade” de Leni Riefenstahl (RIGOTTI, 2006) apresenta um estudo investigativo da construção da narrativa estética do filme que consagra o nacionalismo de Riefenstahl. A análise fílmica empreendida por Rigotti adentra a linguagem cinematográfica para decodificar e analisar essa forma de escrita e as intencionalidades de Riefenstahl a partir dos ângulos, da montagem e de símbolos, entre outros, para potencializar a propaganda nazista. Para tanto, a autora estabelece diálogos com o pensamento filosófico de Walter Benjamin, Hannah Arendt, Gaston Bachelard e de contemporâneos como Schama Simon, Jeanne Marie Gagnebin e Milton José de Almeida.

A estrutura da dissertação de Rigotti (2006) é uma narrativa, por vezes poética, que (re)organiza as imagens alegóricas do filme de Riefenstahl para intuir o que faz com que essas imagens persistam na memória contemporânea. Rigotti usa a alegoria do folhear das páginas de sua memória para apresentar o seu modo de analisar o filme, lançando-lhe luz por meio da memória e da educação. Assim, ela justapõe cenas distintas do filme para compreender os significados e valores ligados a essa narrativa.

A memória, para Rigotti, é o seu pleito para estabelecer, por meio do visível, um diálogo com o invisível da imagem, procurando tornar cognoscível os seus efeitos sobre a educação visual, a imaginação e o despertar do fascínio da massa. Assim, ao dialogar com a memória, dois textos são recorrentes nas citações e notas de rodapé: *Paisagem e memória* (SIMON, 1996) e *Cinema: arte da memória* (ALMEIDA, 1999).

Ao referir-se à educação, a autora delimita o seu campo à educação visual e isso se configura como proposta interessante, mas, para a presente dissertação, o que se propõe é uma atividade que trate da educação do olhar, com/no cinema, mediada pela memória. Ou seja,

trata-se de pensar o cinema e a memória integrados a uma educação integral e estética e que possibilite a formação dos sentidos.

Educação do vestir: roupas, memória e cinema (COPPOLA, 2006) analisa o filme *Amor à flor da pele* (WONG KAR-WAY, 2000). A autora aborda, com leveza, a educação visual através do cinema, mais precisamente pelas “imagens do vestir como memória e, mais do que simples mercadoria, a roupa como sentimento e permanência” (COPOLLA, 2006, p. 2).

Seu foco recai na relação do corpo/roupa com as experiências e as memórias do espectador. Tais memórias não estão no espectador nem na imagem da tela cinematográfica. Elas se estabelecem no interstício entre o sujeito e a imagem. Ali buscaram as referências que possibilitam dialogar com aquilo que se vê.

Coppola recorre às reflexões de Milton José de Almeida, referência central de sua pesquisa diante das abordagens da memória, em seu livro *Cinema: arte da memória* (ALMEIDA, 1999). Também estabelece diálogos com Jacques Le Goff (*História e memória*, 1996). A autora considera o cinema uma linguagem estética, uma educação visual de potência formativa do gosto; cinema é memória coletiva da modernidade; uma arte que aproxima um universo paralelo à realidade para a construção de uma nova percepção; como experiência visual (COPOLLA, 2006)

Ao citar Benjamin, Coppola reporta-se à memória de *Infância em Berlim por volta de 1900* (2012) e traz à tona a relação de memória e experiência que o *armário* encerra em seu interior. Com efeito, Benjamin não é o autor-chave nessa pesquisa, sendo citado uma vez.

Em *O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina de História* (ALENCAR, 2007) aponta-se a importância do uso do cinema como documento histórico e como recurso didático para o ensino de História. Nesse percurso, Alencar registra alguns recortes da história do cinema educativo da cidade de Fortaleza por meio de uma pesquisa qualitativa que se estendeu para uma pesquisa de campo, na qual foram entrevistados três professores que aplicavam o cinema em suas aulas.

A autora deseja apresentar o cinema como capaz de promover o diálogo que propicie o conhecimento entre professor e aluno. Em diálogo com Paulo Freire em seus livros *Pedagogia do oprimido* (1970) e *Educação como prática de liberdade* (1967), Alencar afirma que o cinema, utilizado com planejamento e responsabilidade, torna-se um agente eficaz na tarefa de impulsionar o educador e o educando para uma educação dialógica, horizontal e libertadora (ALENCAR, 2007).

Nessa dissertação, Alencar (2007) afiança que o cinema possibilita ao educando um maior envolvimento com as questões sociais, políticas e econômicas, dentre outras, à proporção que é inter-relacionado aos conteúdos/temas tratados em sala de aula. Sendo assim, ela considera que a escola deveria se apropriar do cinema como linguagem que promove a preservação da memória da sociedade e que fomenta a formação e interiorização de valores da humanidade. As imagens em movimento de um filme guardam a memória de um povo, de sua cultura. O cinema, em toda a sua potência como linguagem, prolonga o processo de ensino e aprendizagem para além da escola.

O descritor “memória” aparece no resumo da dissertação justamente por causa do *detour* histórico que Alencar chama de breve memória da história. No entanto, no decorrer da pesquisa em *A educação como forma de enfrentar o olhar de Medusa* (ALENCAR, 2007, p. 125), Alencar salienta que o uso de filmes em sala de aula é um modo de preservar a memória, tão necessária à formação de identidades.

Preservar a memória social é cuidar do patrimônio cultural da humanidade, cuidar da história. Não por acaso, ao fazer tal apontamento, a autora encerra com uma citação de Marilena Chauí:

A memória não é um simples lembrar ou recordar, mas revela uma das formas fundamentais de nossa existência, que é a relação com o tempo, e, no tempo, com aquilo que está invisível, ausente e distante, isto é, o passado. A memória é o que confere sentido ao passado como diferente do presente (mas fazendo ou podendo fazer parte dele) e do futuro (mas podendo permitir esperá-lo e compreendê-lo) (CHAUÍ, citado por ALENCAR, 2007, p. 133).

No capítulo “Nem apocalípticos nem integrados. Críticos” (2007, p. 133), Alencar elege os autores Umberto Eco, Chauí, Adorno, Horkheimer, Benjamin, Marshall McLuhan e Certeau para refletir sobre os *media* e a indústria cultural como promotores de malefícios ou benefícios à sociedade, por veicularem os valores do sistema capitalista. Dentre os recortes feitos pela autora em sua dissertação, destaco a utilização dos termos “pessimista” e “otimista” (p. 136) relacionados às perspectivas filosóficas de Adorno e Benjamin em relação à indústria cultural e ao cinema. Vale ressaltar que, em sua bibliografia, a autora faz menção a *Dialética do esclarecimento* (ADORNO; HORKHEIMER, 1985) e *A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica* (BENJAMIN, 2012).

Na 26ª Reunião Anual da ANPED, Loureiro (2003) apresentou a comunicação *Educação e cinema no GT 16 da ANPED: considerações sobre o cinema em Adorno e Benjamin*. Nela o autor investiga o tema educação e cinema na produção acadêmica da

ANPED e busca esclarecer a polarização criada em torno desses autores. Loureiro (2003) resgata as críticas de Martin-Barbero (2001), bem como as considerações de Silva (1999), e as confronta com os escritos de Adorno e Benjamin. O esforço empreendido pelo autor aponta para outra perspectiva de leitura e análise dessa aparente dicotomia. Segundo Loureiro (2003),³⁴ em *Notas sobre o filme* (ADORNO, 1986), há fortes indícios que aproximam Adorno de modo mais otimista de admitir o cinema como arte emancipada.

Apesar da dicotomia que contrapõe Adorno – para quem o espectador é manipulado na e pela indústria cultural – a Benjamin – segundo o qual a reprodução técnica viabilizaria o cinema como a arte das massas –, Alencar (2007) reconhece que havia no tempo de Benjamin um maior entendimento de que a indústria cultural era entretenimento e alienação que trabalhava para os interesses da burguesia. Sendo assim, a autora atesta o potencial que há na inserção do cinema na escola, para uma educação que viabilize o conhecimento da linguagem e da história para a adoção de uma postura crítica dos espectadores frente aos produtos da indústria cultural.

A dissertação de Reddig (2007), *A infância representada nos espaços museais de Santa Catarina: reflexões sobre educação, identidade cultural, museus, arte e infância*, analisa 49 obras da Coleção do Museu de Arte de Santa Catarina e faz uma pesquisa de campo composta por entrevistas com diretores e idealizadores de museus. O estudo consiste em uma busca, na Arte, das representações da infância e das coleções de brinquedo nesse que se constitui como o espaço privilegiado da memória (REDDIG, 2007). Ela propõe um retorno à sua infância, às suas coleções e brinquedos; narra as próprias memórias para se aproximar da pesquisa a fim de considerar que a memória, a história e a tradição constituem a sua própria identidade. Para a autora, os museus favorecem a infância, suas produções e a identidade cultural. Há uma consagração dos museus como lugar vivo pela “voz” de alguns teóricos. Para a autora, os museus (espaços da memória) estariam em permanente evolução, o que possibilitaria a experiência e a aproximação com a história bem como o conhecimento da cultura. Reddig tece reflexões sobre a memória com os seus interlocutores: Walter Benjamin, Gastón Bachelard, Octavio Paz, Ítalo Calvino, Maria Isabel Leite e Pierre Nora.

Ao apresentar os recortes do pensamento sobre memória nesses autores, Reddig enfatiza as diferentes e possíveis abordagens estabelecidas com o museu como guardião daquilo que é imemorial e inesquecível. Ao aludir a uma possível dissolução dos museus e da

³⁴ Em conversa com o autor, verifica-se que esse trabalho fazia parte do seu projeto de doutoramento, *Da teoria crítica de Adorno ao cinema crítico de Kluge: educação, estética, história* (PPGE/UFSC/University of Nottingham, 2006).

memória, a autora recorre a Octavio Paz. Com Italo Calvino, encontra o caminho da memória como espaço da experiência que provoca os sentidos; a memória conservadora proveniente da experiência em Benjamin e Leite; sobre a dialética da lembrança e do esquecimento, e mais uma vez em Benjamin, a autora busca em *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação* (1984) os processos que envolvem a memória dos brinquedos e do brincar.

Para dialogar com o conceito de infância, recorre aos fundamentos teóricos de Benjamin, Ariès e Kramer. Benjamin escreveu, em *Rua de mão única* (1984), sobre o aspecto essencial da criança: o ato de colecionar objetos. Tais objetos, tais como as memórias, sofrem com as marcas do tempo. Esses destroços que a criança reúne estabelecerão as novas relações criadoras de brincadeiras e jogos que marcam a infância como resultado de uma construção social, cultural e histórica.

O cinema foi uma fonte de pesquisa utilizada por Reddig para dialogar com as teorias em torno da infância e da memória, partindo de suas próprias memórias. É recorrente, na dissertação, o termo cinema, ligado a outras linguagens artísticas, a fim de anunciar a urgência em redimensionar a política cultural em torno do acesso à Arte entendida como patrimônio cultural. Em outro momento, a autora reporta-se ao termo cinema em suas lembranças da infância e/ou de filmes nos quais se represente a criança como protagonista.

Em *As representações do analfabeto no cinema brasileiro*, Ayres (2009) opta por descrever e examinar os filmes a partir da presença (oral e visual) das representações do analfabeto nas produções cinematográficas *Jeca Tatu* (1959) e *Narradores de Javé* (2003). A autora não se apropria da discussão em torno da estética cinematográfica, como, por exemplo, da montagem. Halbwachs e Le Goff são as bases do pensamento sobre a memória, em Ayres (2009). Uma memória individual, segundo Halbwachs, existe sempre a partir de uma memória coletiva porque todas as lembranças são constituídas no interior de um grupo. Benjamin é citado, mais uma vez, por seu “anjo da história” para remeter ao personagem Biá de *Narradores de Javé* (2003), retirante, como aquele que caminha para o futuro olhando para o passado que será destruído pelo progresso, tal como o *Angelus Novus* (1920) de Paul Klee.

A tese defendida por Rosana Aparecida Fernandes (2010) – *Passeios esquizos, cinema, filosofia e educação* – compõe para o leitor trajetórias discursivas das entrecenas que constituem a narrativa de obras³⁵ cinematográficas mediadas pelo pensamento filosófico.

³⁵ Do diretor Abbas Kiarostami: *O Pão e o beco* (1970), *Onde fica a casa do meu amigo?* (1987), *Vida e nada mais (e a vida continua...)* (1992), *Através das oliveiras* (1994) e *Five* (2003). E mais: *A dupla vida de Véronique* (KIESLOWSKI, 1991), *Brinquedo proibido* (CLÉMENT, 1952), *Às cinco da tarde* (MAKHMALBAF, 2003), *O espírito da colmeia* (ERICE, 1973), *Abril despedaçado* (SALLES, 2001) e *Alice nas cidades* (WENDERS, 1973).

Assim, a autora conecta-se ao universo do aprender, da amizade e do devir ontológico do homem no mundo, em diálogo com o cinema, a educação e a filosofia. Para tanto, expõe as temáticas (do aprender, da amizade e do devir) no âmbito filosófico-educacional e das teorias pedagógicas concatenadas com as obras de Santo Agostinho, Franz Kafka, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Henri Bergson.

A perspectiva do método de pesquisa cartográfico fundamentado nos ideais de Gilles Deleuze e Félix Guattari dirige a pesquisa de Fernandes (2010) ao exercício cognitivo de conceber o mundo em vez de reconhecê-lo que, de acordo com o comentarista, “não se curva às representações”. Tal método centra-se na experiência do indivíduo que, concentrado em pistas e signos que o processo lhe apresenta, reconfigura-se em novas cartografias pelo exercício da leitura do objeto fílmico, em suas cenas, personagens e trilhas.

Percebe-se, também, que o foco da autora não recai num aprofundamento nos meandros das escolhas em torno dos elementos da linguagem cinematográfica. Ela parece evitar a citação direta, no corpo de sua narrativa, daqueles autores a que se refere em sua bibliografia, tais como Aumont (2004/2009), Agamben (1989/2005/2007), Bergala (2004), Bernardet (2004) e Parente (2000). Sendo assim, em sua tese, Fernandes evita articulações entre os componentes da linguagem cinematográfica (enquadramento, plano, tipos de planos e montagem) e as suas elaborações das narrativas fílmicas (narrador, enredo, tempo, espaço e personagens).

Ao buscar a presença de Walter Benjamin, ela recorre, nas referências bibliográficas, a *Magia e técnica* (1994) e *Rua de mão única* (1995). Já no desenvolvimento de sua tese, Benjamin aparece em uma citação no último capítulo, “Anotações para curtas-metragens” (FERNANDES, 2010, p. 83), trecho dedicado à cartografia de experiências, imagens-lembranças e memória pessoal a partir das quais a autora expõe o seu percurso para o conhecimento e a escrita de sua tese.

Tal proposta apresenta-se como documento de registros, tal como um diário de inspiração kafkiano, para possíveis contribuições para produções fílmicas de pequena duração. Assim, em *Anotação XVIII* (FERNANDES, 2010, p. 97) há uma citação de Benjamin extraída do seu ensaio “Franz Kafka: a propósito do décimo aniversário de sua morte” (1994): “É para trás que conduz o estudo, que converte a existência em escrita” (BENJAMIN, citado por FERNANDES, 2010, p. 97) e evoca a sua perspectiva de lançar luz ao passado para que a história seja refeita por “passeios esquizos” que permeiam a vida contemporânea.

Torna-se evidente, diante da leitura de sua tese, que a autora deseja ressaltar a importância dos escritos de Franz Kafka em sua trajetória junto à pesquisa. Não por acaso, Benjamin era leitor íntimo de Kafka e em vários escritos fez menção à sua obra. Assim, sabemos que Benjamin encontra em Kafka a possibilidade de repensar a narrativa, pela necessidade de constituir uma nova história que leve em conta o que fora esquecido. Kafka é a reformulação de uma nova forma de memória que se lança ao domínio do esquecimento, da ausência de memória e da perda da experiência.

No capítulo "Passeio esquizo III - da memória ontológica" (FERNANDES, 2010, p. 31), a autora empreende um olhar filosófico-educacional para o filme *Alice nas cidades* (WENDERS, 1973). Esse é o primeiro trabalho em que a autora faz relação com o cinema, a educação e a memória pela mediação da obra de Wenders. No entanto, a perspectiva teórica em torno da memória não está fundamentada na filosofia de Walter Benjamin. Contudo, cabe ressaltar que, ao escolher a obra wenderiana, Fernandes o faz por identificar nela a possibilidade de expor a sua tese sobre a articulação daquilo que ela tem por “acontecimentos puros, viagens dinâmicas” e uma profunda “memória ontológica” dos protagonistas da história.

Em um breve resumo, Fernandes considera que há, entre a amizade de Alice e Phillip, personagens do filme *Alice nas cidades*, a conjugação de duas perspectivas de memória: a memória empírica de Bergson, cujo passado de imagens-lembranças estaria conservado por si próprio, automaticamente; e a memória ontológica de Deleuze, que age sobre o passado e estimula o esquecimento, *locus* das “lembranças puras”. Tais perspectivas possibilitariam aos protagonistas o desvelamento do passado e a construção de um “rizoma temporal” potencializador da percepção, da memória e do pensamento deles (FERNANDES, 2010, p. 38).

Segundo Fernandes (2010), Alice se desloca por diferentes direções ao lidar com o passado, o presente e o futuro por meio dos acontecimentos puros. Estes “[...] soltam-se dos estados de coisa, e são fluxos de intensidades que indicam, à menina, os movimentos a serem feitos [...]” (FERNANDES, 2010, p. 33). A curta memória de Alice é uma antimemória involuntária que se constituirá em rizoma temporal, capaz de estabelecer inúmeras interconectividades e relações à medida que ela transita pelo espaço-tempo de suas imagens-lembranças de um passado imemorial, de pura imanência, quando elementos devem ser decifrados.

O pensamento benjaminiano considera que a estrutura da memória em Bergson³⁶ é fundamental para se pensar na estrutura filosófica da experiência como única e verdadeira. Em Bergson, essa experiência verdadeira encontra-se na manifestação da memória inconsciente (espontânea), diferentemente da memória consciente (voluntária), a qual evocamos a todo momento. No entanto, Benjamin se contrapõe a Bergson pela rejeição à importância da determinação histórica da experiência. Benjamin ainda considera que Bergson deteve-se em uma abordagem da memória no plano da investigação científica, por meio da Biologia. Sendo assim, a sua estrutura da memória está ancorada no caráter de experiência na *durée* (duração), na qual apenas o escritor é o sujeito da experiência. Para Benjamin, a estrutura da memória é desencadeada por fatos exteriores que se integram à nossa experiência. Com efeito, tais experiências não foram evocadas por Fernandes nos passeios esquizos de Alice e Phillip.

Penso que, nos caminhos desses dois protagonistas, há uma rede de memórias e experiências que estão postos em constante tensão dialética, isto é, o presente (experiência) atua e ressignifica o passado (memória). Essa interseção, com síntese de experiências e de traços de memórias (voluntária e involuntária) que ocorre entre Phillip e Alice, favorece os espaços das experiências de memória na medida em que eles se interpõem ao diálogo. Sendo assim, para além de uma esquematização rizomática do cone bergsoniano, resgatado por Fernandes (2010), na qual, sob um plano (base de espaço gráfico representativo do presente) partam duas seções (A e B surgem de um ponto de convergência na base) que representam o passado em que as imagens mnêmicas estariam armazenadas, a memória voluntária e involuntária de Alice e Phillip ocorre na dimensão da experiência individual e coletiva de ambos.

Cinema, educação e narrativa: esboço para um voo de aeroplano (BARCELLOS, 2010) reflete sobre a experiência com o audiovisual como parte da formação de professores no

³⁶ Para Benjamin (*Sobre alguns temas em Baudelaire*, 2000a), o espaço-tempo da experiência é integralizado no indivíduo pela memória involuntária. Esse espaço-tempo, traduzido na experiência dos indivíduos, envolve a memória e a tradição, constituindo-se na associação de representações coletivas e individuais, uma acepção histórica da experiência. Contrariamente, em Bergson a experiência é constituída de uma memória que permanece no passado, tal como conservado na memória inconsciente. Isso implica considerar que a experiência de um indivíduo somente é atingida por seu próprio passado individual tal como ele se apresenta em sua memória, de modo consciente. Sendo assim, ao firmar-se em sua teoria numa acepção biológica da experiência pela "presentificação da *durée* (duração)" (BENJAMIN, 2000a, p. 58), Bergson se distancia da experiência por uma descontinuidade de "agoras", do tempo fragmentado, para firmar-se em uma noção de "sucessão de agoras" em que a dimensão histórica e cultural encontra-se afastada. Assim, a experiência bergsoniana reside numa dimensão a-histórica. "A memória e a consciência pertencem a sistemas incompatíveis, e uma excitação não pode, no mesmo sistema, tornar-se consciente e deixar traços mnêmicos, o que significa que quando uma excitação externa é captada, de forma consciente, pelo sistema percepção-consciente, ela por assim dizer se evapora no ato mesmo da tomada de consciência, sem ser incorporada à memória" (ROUANET, citado por PEREIRA, 2007, p. 191).

curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília de 2008. Sua pesquisa tem caráter empírico por promover, durante um semestre, a oficina de vídeo sobre a linguagem cinematográfica e a experiência de fazer cinema como arte de construção coletiva. A dissertação de Barcellos está fundada nos caminhos reflexivos e interpretativos do conceito de experiência em Walter Benjamin.³⁷ Enquanto expõe o “voo de aeroplano”, que lhe possibilitou planar pela experiência de uma “educação da sensibilidade” no processo formativo do educador, a autora dialoga com o pensamento benjaminiano. Barcellos entende que a experiência do cinema é uma experiência estética.

Para tanto, propõe reflexões e práticas sobre o processo de criação, tal como no fazer artesanal de oficina, em que “fazer é pensar” (BARCELLOS, 2010, p. 38), que culminará no filme *Pierre* (2008); correlaciona narração e experiência como “fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, citado por BARCELLOS, 2010, p. 24), incidindo tal reflexão sobre o adentramento dos processos de escuta e produção dos roteiros nas oficinas levadas a efeito durante o semestre; trata ainda do processo de conhecimento, produção e fruição coletiva do cinema e de sua linguagem por meio de aulas práticas e de análises filmicas; e, ainda, conduz o leitor para a “musa dos narradores” (BENJAMIN, citado por BARCELLOS, 2010, p. 23), isto é, a memória.

A memória, no sentido benjaminiano, tem lugar na dissertação de Barcellos nos meandros das experiências intercambiáveis, da narrativa, das alegorias, como acervo do espaço-tempo das reminiscências imagéticas dos participantes das oficinas e dos protagonistas dos roteiros fílmicos, bem como dos efeitos de sentido. Assim, a partir do entendimento de que o cinema e o audiovisual são o espaço para o registro de memória e lugar de experiências, a autora propõe movimentar as memórias inseminadas por meio das narrativas que surgem no processo da formação estética desenvolvida por ela na pesquisa de mestrado. Tal experiência, de acordo com Barcellos (2010), proporcionou reflexões em torno da importância da imagem para os processos de aprendizagem da qual a educação não pode se privar. Afinal, esse seria o espaço-tempo para o debate da memória e da educação pelas imagens no intuito de lançar luz para a “educação da sensibilidade” (BARCELLOS, 2010, p. 25).

Por fim, devo assinalar que em mais um texto a obra de Wim Wenders é citada. Na página 62 da dissertação de Barcellos, o filme *Asas do desejo* (1987) ganha um parágrafo sucinto e de função ilustrativa da alegoria da jornada do herói em busca da experiência de vida

³⁷ Em *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (1994); *Passagens* (2007) e *Rua de mão única* (1995).

pela transcendência de uma explicação mitológica da vida. Tal emergência, provocada pelo mito sobre o herói, configura-se no caminho para o “círculo de vida, morte e renascimento” (BARCELLOS, 2010, p. 61).

Ao tomar como referência o texto de Christopher Vogler (citado por BARCELLOS, 2010, p. 62), a autora elege os três grandes atos ou movimentos de um roteiro na construção do herói para a narrativa fílmica: a entrada no mundo comum; a chamada à aventura no mundo especial; e o retorno ao mundo comum transformado pela experiência. De acordo com Barcellos (2010), o anjo Damiel sai do seu mundo comum para enfrentar a jornada do desconhecido que o levaria à sua própria transformação no mundo dos sentidos pela via da experiência, tal como o herói benjaminiano.

Retomo as reflexões em torno do desvelamento do enigma e dos efeitos de sentido de uma imagem/texto nos planos da materialidade e/ou do discurso, pois o caminho até aqui percorrido, ao estudar cada texto desta revisão, ampliou o espectro de imagens e pensamentos sobre o diálogo da educação com o cinema como arte.

As atitudes do rever, visitar e reencontrar as produções acadêmicas brasileiras por meio de uma revisão de literatura só foram observadas na pesquisa de Amalhe Baesso (2010). Tal constatação possibilita afirmar que ainda é tímido o número de pesquisadores que lança olhares para o passado da produção acadêmica com o intuito de dialogar com o pensamento e os estudos promovidos em educação por meio de artigos, dissertações e teses.

E aqui me lembro de Italo Calvino, no seu “Lua da tarde”: “Ninguém olha a lua à tarde, e é exatamente naquele momento que ela teria maior necessidade do nosso interesse, dado que a sua existência não está ainda assegurada” (CALVINO, 2003, p. 22). Enquanto olha o céu, Palomar, o protagonista de “Lua da tarde” (CALVINO, 2003), nos ajuda a enxergar o invisível à luz do dia e traz à tona a experiência singular de observar os relevos iniciais que trarão o esplendor da luz do luar que chega com a penumbra. Muito além do deleite da luz que paira sobre o desconhecido que permeia a escuridão, examinar o horizonte que dará forma à estrela parece-lhe mais propício para o conhecimento pleno e a apreciação do fenômeno. Penso que, como Palomar, devemos nos dispor ao exercício da análise, dedicando-nos a observar desde os primeiros traços de luz do pensamento em torno de um determinado tema que envolva a pesquisa acadêmica.

Assim, após esse percurso de visita aos trabalhos cuja temática se aproxima do assunto de que trata esta dissertação, talvez seja possível inferir que, apesar da regular fragmentação no uso de seus textos e pensamentos, Walter Benjamin não está excluído do campo da

pesquisa educacional brasileira. Não obstante, a partir desta revisão de literatura é possível inferir que é bem tímida a discussão em torno dos conceitos de memória e experiência no âmbito da filosofia benjaminiana, quando se consideram pesquisas que buscam articular educação e cinema. Sendo assim, esta dissertação tem como escopo contribuir com o diálogo já existente e, se possível ampliá-lo no cenário da pesquisa em educação.

Também a partir da revisão de literatura infere-se que a produção fílmica do cineasta Wim Wenders é discutida em cinco pesquisas (PEREIRA, SALGADO, SOUZA, 2002; RIBES, 2008; BARCELOS, 2010; FERNANDES, 2010; ROURE, 2011). A citação de parte da obra fílmica e literária desse cineasta, presente em textos educacionais, é particularmente expressiva, pois aparece referenciada por diferentes autores e abordagens. Contudo, dentre os mais de 52 filmes (curta ou longa-metragem) produzidos por Wim Wenders, as publicações analisadas fazem referência às obras fílmicas *Alice nas cidades* (1973), *Quarto 666* (1982), *Asas do desejo* (1987) e *Viagem a Lisboa* (1995), e ao artigo “A paisagem urbana” (1994). A partir desses dados é também meu objetivo seguir na observação e análise de sua obra, tomando-a como base para as reflexões em torno da memória e experiência, articulada à educação dos sentidos por meio do cinema.

O texto *Paisagem urbana* (WENDERS, 1994) aparece nas pesquisas de Pereira, Salgado, Souza (2002) e Ribes (2008) para as investigações dos espaços da cidade x educação e televisão x educação visual. Há muitas contribuições e diálogos a estabelecer com o cinema-arte, o cinema autoral de Wim Wenders, à luz da filosofia de Walter Benjamin. Em um olhar mais atento para as cenas escolhidas pelo cineasta, parece que se percebe o espaço e o tempo propício para entrever o pensamento do artista e do educador: interpretar e questionar aquilo que entremeia as relações de formação entre imagem e memória.



Imagem 10: Cena de *Alice nas cidades* (1973) – Phillip e Alice na Polaroid.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation, EUA.



Imagem 11: Cena de *Paris, Texas* (1984) – Travis e Jane.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation, EUA.

Imagem 12,13,14: Cenas de *Asas do desejo* (1987) – Damiel e Marion.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation, EUA.



Com as cenas retiradas de três obras filmicas de Wenders (*Alice nas cidades*, 1973; *Paris, Texas*, 1984 e *Asas do desejo*, 1987), traço um paralelo com a pintura de Magritte. Nos

primeiros parágrafos dessa revisão de literatura, eu havia estabelecido, pela obra pictórica, o encontro com aquilo que na imagem se interpõe entre oculto e aparente, a fim de decifrar os enigmas e os efeitos de sentido que o pintor organiza e sobrepõe na tela.

Nesse sentido, no próximo capítulo, meu objetivo é, a partir da(s) imagem(ns) de Walter Benjamin, continuar a aproximação com a filosofia desse filósofo e ensaísta alemão.

CAPÍTULO 2

IMAGENS DE BENJAMIN: UM *DETOUR* BIOGRÁFICO

Com Benjamin a filosofia reconquista uma precisão de conteúdo, o filósofo passa a ocupar “aquele posto nobre entre o pesquisador e o artista” (KRACAUER, 2009, p. 285).

Até pouco tempo, não poderia proferir mais do que duas ou três palavras sobre Walter Benjamin. A aproximação mais estreita com seus escritos deu-se no decurso desta pesquisa, que ainda me conduz a novos encontros e diálogos que estão longe de se encerrar com o “ponto final” deste texto dissertativo.

Apresentada ao contexto histórico e social amplamente gerido pela produção e reprodução das imagens em diferentes meios, dentre os quais a internet reina com força sem precedentes, pensei na possibilidade de saber como seria “acessar” Benjamin, primeiramente por intermédio da imagem cuja busca iniciei nas publicações do *Google Images*. Na maioria, as fotos estão isentas de descrições que indiquem seu contexto ou mesmo autoria. Como fotógrafa, e diante da pesquisa que empreendo, focada na tríade educação, cinema e memória, tenho as imagens como espaço de reflexão e de tensão capazes de constituir uma experiência que articula historicamente o tempo passado e o modo como se me apresenta agora. Concomitantemente, encontro em Benjamin uma escrita caracterizada, entre outras coisas, pelo modo fragmentário e imagético, que, como “ruínas do passado”, ou seja, “relampejante e fugaz”, se inscreve como “imagens do pensamento” (*denkbilder*).

Vários comentadores consideram que o pensamento de Benjamin jamais se configura como representação linear e homogênea de inscrição da história. A imagem dialética é composta de uma tensão temporal, não mera aporia da pura representação da realidade, porém um enigma passível de interpretação. Assim, a imagem é *locus* de experiências, portanto dotada de histórias. É memória, conquanto viva na contração temporal dos sujeitos e da sociedade. Também é ideia monadológica em que “[...] cada ideia contém a imagem do

mundo” (BENJAMIN, 1984, p. 70), sendo perceptível, sensível e receptiva: a imagem é pensamento e pensamento é linguagem!

Segundo Kracauer (2004, p. 280), Benjamin denomina o “procedimento de monadológico”, concebido como “antítese do sistema filosófico” de generalização abstrata dos fenômenos. O procedimento monadológico benjaminiano se diferencia do pensamento abstrato tradicional, pois “[...] escava na densa matéria para expor a dialética das essências” (KRACAUER, 2009, p. 281). Tal dialética possibilita o ato de pensar, que é, ao mesmo tempo dinamizador e imobilizador de um pensamento, em cuja estrutura encontra-se o “sinal de uma imobilização messiânica dos acontecimentos, ou, dito de outro modo, de uma oportunidade revolucionária na luta pelo passado oprimido” (BENJAMIN, 2012, p. 251). Assim, cada imagem tem em si o espectro da experiência única que viabiliza o processo construtivo da história e não mais a noção eterna do passado, imóvel e vazio – a ilusão paradigmática da linearidade.³⁸ Portanto, ao pensar uma fotografia, ela

[...] é literalmente uma emanção do referente. De um corpo real, que estava lá, partiram radiações que me atingem, nesse momento. Pouco importa a duração da transmissão. Uma fotografia, do ser desaparecido, afeta-me como os raios retardados de uma estrela. Uma espécie de vínculo umbilical liga a meu olhar o corpo da coisa fotografada: a luz, embora impalpável, é aqui um meio carnal, uma pele que partilho com aquele ou aquela que foi fotografado (BARTHES, 1980, p. 121).

Assim, das muitas funções de uma imagem na contemporaneidade, o alto grau de associação com o tempo passado é corrente, mesmo que ela não represente a totalidade da memória de um indivíduo e de sua sociedade. Isto é, há sempre algo a ser desvelado para além dos limites da percepção visual. Entendo, assim, que o encontro com a imagem de Benjamin abre um espaço de investigação e observação de uma dada realidade do passado composto na polissemia imagética de um retrato.

É na fotografia, observa Benjamin, que o valor de culto e exposição oferece resistência por meio dos antigos retratos nos quais se vê a “expressão fugaz de um rosto humano”. Para ele, o olho apreende mais rápido do que a mão que desenha: “[...] o processo de reprodução das imagens experimentou tal aceleração que começou a situar-se no mesmo nível que a fala” (BENJAMIN, 2012, p. 181).

³⁸ A linearidade do método historicista é denunciada e “combatida” em “Teses sobre o conceito de história” (1940), em que Benjamin defende uma historiografia materialista que se consolida no “princípio construtivo” (BENJAMIN, 2012, p. 251) da história. Ora, a linearidade pressupõe adequação inarticulada à sequência dos fatos na história com a dada naturalidade, evolução e aceitação ao que está posto como verdade. Há, nessa conjuntura, a impossibilidade de se articularem na história as experiências vividas e as memórias individuais e coletivas. Na linearidade dá-se a exclusão da humanidade.

Vejo fotos por toda parte, como todo mundo hoje em dia; elas vêm do mundo para mim, sem que eu peça; não passam de imagens, seu modo de aparição é o tudo-o-que-vier (ou o tudo-o-que-for). Todavia, entre as que foram escolhidas, avaliadas, apreciadas, reunidas em álbuns ou revistas, e que assim passaram pelo filtro da cultura, eu constatava que algumas provocavam em mim pequenos júbilos, como se estas remetessem a um centro silenciado (BARTHES, 1980, p. 31).

Ao ver a quantidade de imagens de Benjamin que circulam pela Internet, tem-se a ligeira impressão de haver uma espécie de valor de culto, com essas fotografias, pois tudo indica que “[...] o que importa [...] é que elas existem, e não que sejam vistas” (BENJAMIN, 2012, p. 187).

Se na época de Benjamin ele já percebia esse fenômeno (não com sua imagem, mas com a fotografia e a imagem, em geral), na sociedade contemporânea o valor de culto, pelas inúmeras reproduções digitais representadas, tem, em um polo oposto, o valor de exposição. E, apesar de não estarmos diante da magia ritualística do advento de uma imagem, a reprodução em massa engendra a apropriação e banalização dessas imagens pela indústria cultural (ADORNO, 2010).

O preço que os homens pagam pelo aumento de seu poder é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder. O esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los. [...] Nessa metamorfose, a essência das coisas revela-se como sempre a mesma, como substrato da dominação. [...] A magia é a pura e simples inverdade, mas nela a dominação ainda não é negada, ao se colocar, transformada na pura verdade, como a base do mundo que a ela sucumbiu (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 21).

Não estaríamos na intermitência de um novo valor de culto que oculta, como em magia, o labirinto das manipulações engendradas pela racionalidade técnica de dominação repressiva da sociedade? Na “afirmação onipresente da escolha já feita na produção” (DEBORD, 2004, p. 15), o consumo é administrado pelo poder que gera e induz às necessidades da sociedade contemporânea. Não estariam a transformar a excessiva exposição imagética em um ofuscamento da sensibilidade humana em alienação?

Com Flusser, é possível afirmar que “as fotografias nos cercam. Tão onipresentes são, no espaço público e no privado, que sua presença não está sendo percebida” (FLUSSER, 2002, p. 61). Nesse sentido, pergunto: o que um retrato de Benjamin pode expressar sobre ele, nessa trama atual do mundo digital? O objetivo, nos próximos parágrafos, é averiguar o quanto esse valor de culto e exposição pode resistir em face da multiplicidade de retratos de Benjamin, disponíveis na Internet e na larga reprodução de seus textos.

2.1 O VALOR DE CULTO E EXPOSIÇÃO DA IMAGEM NA ERA DA REPRODUÇÃO DIGITAL

Dentre as mais de 200 imagens encontradas nas primeiras páginas de busca do *Google*, a partir do nome de Walter Benjamin, os retratos representam aproximadamente 50% das escolhas nas postagens. As cinco imagens mais publicadas estão reproduzidas em mais de 50 links. É muito provável que a multiplicação desses retratos tenha sido promovida pelo sistema conhecido como Ctrl C + Ctrl V (copiar e colar) de um, dois ou três textos originários. Seriam essas as imagens-objetos disponíveis para o mero consumo, sempre efêmero, sem nenhuma contemplação, na sociedade do espetáculo, de um autor que está no auge de sua celebração como crítico no século XXI? Tal como afirma Debord, “o espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediada por imagens” (DEBORD, 2004, p. 14).

Portanto, a celebração de Walter Benjamin como “grande pensador” e a ideia de “culto ao gênio” (BUCK-MORSS, 1998, p. 41) impregnam as pesquisas e os discursos acadêmicos e isso tende a se estender ao mundo digital e mercadológico. É que, no plano da economia, referir-se a Benjamin é estabelecer-se no âmbito do mercado das produções acadêmico-científicas.

Esse movimento de banalização insufla e é insuflado pelas exigências da produção em série destinadas à “imediate” e “urgente” dissipação e consumo espetacular em centenas de periódicos enaltecidos pelos sistemas de avaliação das agências de fomento à pesquisa acadêmica.

Buck-Morss considera que tais rotulações são um paradoxo e uma ironia que pairam sobre o mundo acadêmico, pois, quando este absorve Benjamin como a mais “nova moda” da produção intelectual, desconsidera a exigência dialética de um engajamento político e uma crítica radical do capitalismo e do progresso histórico (BUCK-MORSS, 1998), sem levar em consideração, também, a forma como a produção intelectual afeta o mundo exterior. Assim, para essa autora, a vastidão de publicações que citam Benjamin e divulgam a sua imagem não denota a apropriação responsável de seu pensamento.

Precursor de Buck-Morss, em meados de 1965, Gershom Scholem (1897-1982) mostrava seu descontentamento com a forma como a memória de Benjamin estava esquecida e desbotada mesmo pelos mais próximos.

Nos mais de vinte anos entre a irrupção da era nazista na Alemanha e a aparição da maioria de seus mais importantes escritos, seu nome foi completamente esquecido pelo mundo intelectual. No melhor dos casos, ele foi objeto de uma campanha de difusão esotérica que muitos de nós promovíamos assiduamente. Graças, em boa parte, aos esforços de Theodor Wiesengrund Adorno, houve uma mudança no mundo de fala alemã (SCHOLEM, 1994, p. 183).

Gagnebin (2012) também alerta sobre a crescente popularidade dos escritos de Benjamin no Brasil, atenta, ainda, para um agravante em torno do modo fragmentado como seu pensamento tem sido empregado nas mais diversas áreas de pesquisas que não visam o conhecimento mais preciso do autor. Ela considera que tal prática acaba por transformá-lo em mercadoria glamourosa que serve às necessidades de consumo da cultura do espetáculo.

Buck-Morss e Gagnebin inspiram-me a refletir sobre como a contemporaneidade que se presta ao culto do pensamento e da genialidade de Benjamin produz o fetichismo que envolve a sua imagem e a sua obra como mercadoria cultural. Elas advertem que tal veiculação, consumo e uso de Benjamin torna-se uma forma de reificação que perpetua o espírito de alienação que impossibilita uma experiência individual e coletiva com o autor e seus escritos, danificando a memória e a sensibilidade capazes de articular o pensamento crítico e dialético.

Os retratos dele são memórias póstumas cuja recepção tem inscrito olhares interpretativos e representativos, que, repletos de aforismos e fragmentos, deveriam se abrir ao desvelamento de sua história, filosofia e modo de vida. No entanto, a discrepância toma o uso dessas imagens como mercadoria que propaga ainda mais o estado de alienação frente ao seu pensamento. Assim, no usufruto desmedido e descompromissado que a relega a uma parte menor, como no preenchimento de lacunas visuais de um texto, estamos na iminente proximidade, porém distantes de uma relação dialética, estética e política com o seu pensamento.

Poderíamos afirmar, tal como Scholem (1989, p. 7), que Walter Benjamin estaria às voltas com um novo estado de esquecimento público, sendo “[...] bastante deplorável que aqueles que lhe estavam mais próximos mal tenham anotado alguma lembrança a seu respeito”.

O tempo, na verdade, não é fotografado juntamente com o sorriso e o coque. Mas a própria fotografia, assim acreditam, é uma representação do tempo. Se a fotografia lhe oferecesse apenas a duração, não aprenderiam nada da mera

temporalidade, mas seria o tempo através deles a criar imagens (KRACAUER, 2009, p. 65).

A imagem é uma das categorias centrais no pensamento de Benjamin. Nela, a mística judaica e o campo teológico expressam, pela palavra, a essência da criação, sendo esse um elemento sagrado. Ao se opor à instrumentalidade da concepção de linguagem na modernidade, Benjamin transcende a técnica e a materialidade da imagem pura, para encontrar, na palavra e em novas formas de escrita, a dimensão da manifestação alegórica, simbólica e enigmática.

Para Benjamin, como será possível observar mais à frente, nesta dissertação, a modernidade, por meio dos avanços da tecnologia, reestruturou as formas de percepção e da experiência estética. Isso implica a suplantação emancipatória da escrita alfabética para o “mundo dos cartazes” (BENSE, citado por BOLZ, 1992, p. 93) ou, como aborda Benjamin, no “fluxo cristalizado” (BENJAMIN, citado por BOLZ, 1992, p. 93): “A descoberta da imprensa tornou ilegível, pouco a pouco, a face dos homens [...] o método de transmissão de significado pela expressão facial caiu em desuso” (BALÁZS, 1983, p. 77).

Como documento histórico, o retrato não deve ser relegado à tarefa de ser fonte secundária na pesquisa social, pois tem em si o percurso gerativo da imagem para servir à construção do conhecimento histórico. Ou seja, toda imagem é passível de decodificação e interpretação. Descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar uma imagem torna-se um exercício dialético dos inúmeros fragmentos que emergem (da história e da experiência) no contato com a obra.

Kossoy (2001, p. 114) considera que, ao se pôr diante da fotografia, o observador/investigador deve confrontar-se com o fato de estar frente a frente com a segunda realidade: a realidade do documento. Portanto, esse documento é não somente uma representação de um objeto estético de época, como também é um objeto contendo o registro visual que forma um conjunto de informações múltiplas e também estéticas.

For a writer, his portrait is the only link he can establish with his readers. When we read a book whose content moves us, we are interested to look at the author's face, which is generally printed on the jacket since the publisher is aware of our wish to see if these features correspond to the idea we have formed of the author. This image is thus very important to the man of letters. He prefers a photographer in whom he can have confidence (FREUND, 1985, s/p).³⁹

³⁹ “Para um escritor, seu retrato é o único meio de estabelecer uma aproximação com seus leitores. Quando lemos um livro cujo conteúdo nos desloca, ficamos interessados em olhar para a face do autor, a qual geralmente está

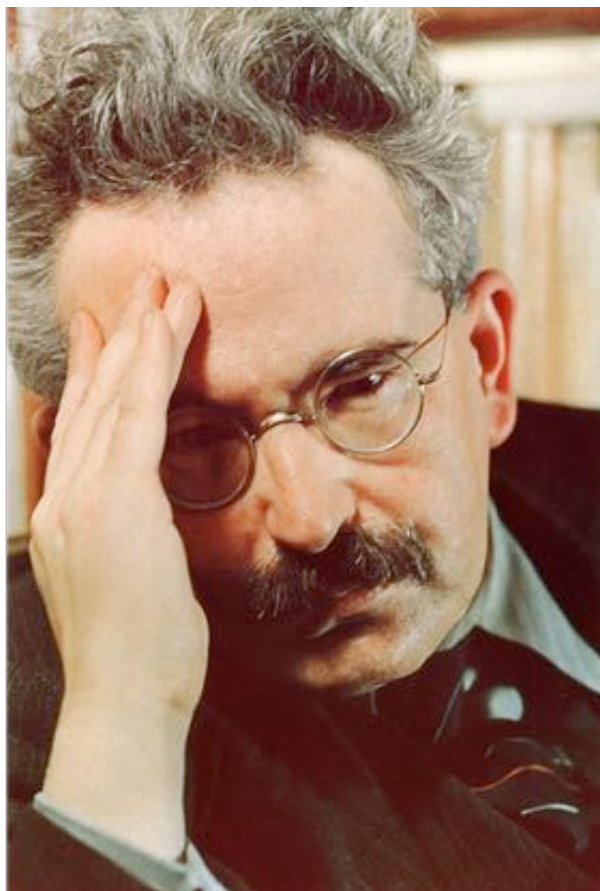


Imagem 14: Walter Benjamin (1938)
Giséle Freund, Alemanha.
Akademie der Künste, Berlin, Walter Benjamin Archiv.

Em poucos minutos de busca pela Internet, é possível acessar inúmeras fotografias e retratos de Benjamin. Editadas, muitas das imagens encontradas são montagens, produzidas pelo artista (fotógrafo/a) em seu modo de dialogar e expressar suas correspondências com o autor. Portanto, entendo que, quando se expressa, o artista escolhe um retrato de Walter Benjamin, e há aí um destaque/recorte/eleição em meio a inúmeras outras imagens. Trata-se de uma separação que permite ao observador estar a sós com o pensamento do editor, por intermédio de um antropomorfismo visual, dado pela seleção e edição da imagem. De todo modo, a imagem, em sua edição, permanece como expressão e representação de uma

impressa na capa, uma vez que a própria editora está ciente de nosso desejo de ver se aquelas características correspondem à ideia que formamos do autor. Esta imagem é, portanto, muito importante para o literato. Ele prefere um fotógrafo em quem ele possa ter confiança". (Tradução nossa). Disponível em: <http://www.kirjasto.sci.fi/freund.htm>. Acesso em: 11 nov. 2013.

fisionomia e do gesto de um homem como “[...] formas de expressão mais subjetivas do homem” (BÁLAZS, citado por GEADA, 1985, p. 51).

Seu retrato colorido, registrado por Gisèle Freund, em 1938, é a terceira imagem de Benjamin mais reproduzida/veiculada na Internet. A melancolia, tão atribuída a ele, pode ser referida por sua postura ao ser fotografado. O corpo tende a se inclinar, com a cabeça sustentada pela mão; seu olhar não vai ao encontro do olhar do fotógrafo e isso me faz remontar às lembranças de Jorge Semprun,⁴⁰ em sua autobiografia *Unsere allzu kurze Sommer*, citado por Schöttker (2012, p. 43):

Não sei e talvez nunca o saberei, se o homem que se sentou à mesa, e cuja opinião para outros parecia ser importante, era realmente Benjamin. Depois, quando eu vi as fotos dele, quis dizer, as fotos que reconheci do desconhecido do *Select*, em quem os outros fugitivos pareciam prestar atenção, se é que ele realmente tomou a palavra. [...] Seria uma pessoa taciturna, que se mantinha discretamente no fundo da cena, cuja palavra parecia ainda interessar às pessoas? De fato, isso é possível. Naquele dia, Benjamin ainda não havia sido capturado pela polícia francesa, ocasião em que seria levado para a prisão em Nevers, da qual ele seria libertado no final do mês. Naquele ano, ele escapou, diante de seus compatriotas, da Gestapo, chegou ilegalmente até a fronteira com a Espanha em Port Bou e se matou, em circunstâncias que ainda não estão muito claras. Há muito tempo que leio Walter Benjamin, seus ensaios, os dois volumes das *Passagens*, suas últimas Teses sobre o conceito de história. Uma leitura inesgotável; ali, sempre se encontram novos reinos e formas de interpretação. Cada vez que me deleito com a prosa ao mesmo tempo hermética e brilhante de Benjamin, pergunto a mim mesmo se ele não era a pequena pessoa que parecia querer se esconder por trás das garrafas de água e dos jornais, num canto do *Select*, num dia do começo de setembro de 1939. Nunca saberei, mas acho que daria tudo para saber que era verdade, que eu teria tido a sorte de, mesmo anônimo, estar face a face com aquela pessoa dolorida e torturada – e torturante: labiríntica como o mundo do século XX, que ele queria decifrar – gênio do século XX (SEMPRUN, citado por SCHOTTKER, 2012, p. 43).

Foi em março de 1933, após Benjamin sair de Paris rumo ao exílio em Ibiza, de onde retornou em outubro do mesmo ano, que ele teve um encontro, na Bibliothèque Nationale de France, com Gisèle Freund, sua amiga fotógrafa de origem judaica. Nessa época, ela escrevia a sua tese, publicada em 1936, *La Photographie en France au dix-neuvième siècle* (Fotografia na França no século XIX), enquanto trabalhava como fotógrafa *freelance*.

⁴⁰ Semprun faz uso da narração para imprimir na história o retrato de Benjamin como alguém inicialmente desconhecido. A sua experiência vivida em um café parisiense, no verão de 1939, é rememorada com o auxílio de uma imagem fotográfica, à qual ele teve acesso, e de alguns textos do próprio Benjamin. Nessa conjunção está envolvida a experiência, a memória, a linguagem e a imagem às quais Semprun conjuga um novo contexto e experiência de presentificação do tempo passado pela narrativa.

Sua atividade fotográfica expressa o universo de sua prática socialista. No mesmo ano, em 1933, Freund fugiu da Alemanha e das ameaças contra judeus e membros de um grupo de estudantes universitários socialistas profundamente engajados na luta contra o nazismo.

Após fugir da invasão nazista, na França, ela teria ficado muito conhecida por seu pioneirismo com as imagens coloridas, e por apresentar uma produção fotográfica de caráter documental, bem como pelos inúmeros retratos de escritores e artistas na França, na Inglaterra, no México e na Argentina.

Schöttker (2012) cita algumas das personalidades fotografadas por Freund: André Gide, Paul Valéry, James Joyce, Virginia Woolf, T. S. Eliot, Jean Cocteau, Louis Aragon, Jean-Paul Sartre, Henri Matisse e Marcel Duchamp; “Benjamin está entre eles, e é não apenas um dos únicos alemães e um dos únicos teóricos, mas o único desconhecido do grande público” (SCHOTTKER, 2012, p. 42).

Freund estudou sociologia e história da arte na Universidade de Freiburg, em 1931, e continuou os seus estudos sobre Karl Mannheim, Theodor Adorno e Norbert Elias no Instituto para Pesquisa Social, da Universidade de Frankfurt. Quando em Paris, estudou e defendeu, na Universidade de Sorbonne, o doutorado com o premiado *La Photographie em France au 19e siècle*, publicado em 1936.

Todos os dias, durante anos, nós nos encontramos nesta enorme sala silenciosa. Algumas vezes, íamos pelo corredor da Biblioteca e atravessávamos a rua para sentar em um banco da quadra/quarteirão... Benjamin acendia o cachimbo e ali nós conversávamos sobre os mais variados temas: situação política, marxismo, escritores contemporâneos... No fechamento da biblioteca, muitas vezes saímos juntos da sala de leitura. Atravessávamos as *Tuileries* para caminhar ao longo das margens do rio Sena. Benjamin sempre parava nas livrarias e, por vezes, comprava um livro (FREUND, 2013a, p. 3).

Enfatizo a trajetória de encontros entre Benjamin e a sua amiga fotógrafa, pelo simples fato de conceber a fotografia como resultado de uma ação intencional mediada por uma técnica fotográfica. Diante do aparato tecnológico há uma tendência a se suprimir a atuação do artista no processo de criação e produção, sendo atribuída ao equipamento a excelência, qualidade e afetação da imagem.

A fotografia é o testemunho de algo que carece de outras referências para diferenciá-la. Nesse caso, o conteúdo do retrato de Benjamin está impregnado das digitais do fotógrafo, desde o momento do disparo da câmera à manipulação do espaço ao redor da imagem e da revelação sobre o papel fotográfico. Portanto, o processo que vai do ato interpretativo do fotógrafo ao modo como se sente uma imagem e o que ela representa e significa assinala que

“[...] cada momento histórico presencia el nacimiento de unos particulares modos de expresión artística, que corresponden al carácter político, a las maneras de pensar y a los gustos de la época”⁴¹ (FREUND, 2006, p. 7).

O caráter universal da imagem está na expressão comunicativa de sentimentos, estados da alma, intenções e pensamentos. O tempo de olhar para uma imagem nos permite um deslocamento expressivo que transpõe, no espaço, as memórias e a história, que, evocada (BARTHES, 1980), estabelece relações com aquilo que está representado diante de nossos olhos. Portanto, mesmo diante dos repetidos retratos de Benjamin veiculados na internet, é possível e necessária a apropriação de modo crítico e analítico, ao contrário da fetichização e/ou apropriação da imagem tão somente como mercadoria de valor utilitário.

Imbuída desse desejo, acionei a Academia de Artes de Berlim (*Akademie der Künste*), responsável pelos arquivos de Walter Benjamin desde 2006. Após o envio, por *e-mail*, das 20 imagens de Benjamin mais reproduzidas na internet, a Academia constatou que um dos retratos mais reproduzidos nas publicações impressas e digitais foi feito em Berlim por Charlotte Joël-Heinzelmann em seu estúdio fotográfico, por volta de 1929. Sintomaticamente, seria esse retrato que melhor relaciona a impressão tátil/emocional dos pensamentos e da personalidade de Benjamin? Certamente, o primeiro olhar para esse retrato, bem como a sua primeira seleção de negativos, ampliação da imagem no papel e posterior reprodução, vem do *click* da fotógrafa que prolongou na imagem a cumplicidade e o espaço-tempo de entendimento e compreensão que se interpôs a eles. Assim, ao transpor-me para a posição do fotógrafo em um instante preciso, recebo a impressão imediata da figura de Benjamim para então descrevê-la, decifrá-la e dialogar com o tempo e a existência de uma vida, de uma imagem.

⁴¹ “Cada momento histórico presencia o nascimento de modos particulares de expressão artística, que correspondem ao caráter político, à maneira de pensar e aos gostos de uma determinada época”. (Tradução nossa).



Imagem 15: Walter Benjamin (1929).
 © Studio Joël-Heinzelmänn.
 Akademie der Künste, Walter Benjamin Archiv, Berlin.

Seus olhos estão fixos, diretamente ligados à objetiva da câmera. Os óculos arredondados, feitos de aro metálico, parecem entrecortar o seu olhar, que se levanta para reconhecer naquele outro que o fotografa o instante preciso de sua eternidade. A sua cabeça está levemente inclinada à direita e para baixo. Ao mirar seus olhos, um instante do passado divaga nos pensamentos e nas memórias que tomam a dimensão visual de outras novas imagens de meu pensamento, comunicando-se com a dimensão dos sentidos que involuntariamente afloram e reatualizam no presente as experiências com a pesquisa. Tal poder de evocar e afetar-me como observadora “está ligado à sua dimensão de irrepetibilidade da experiência” (DALLAGO, 2008, p. 137).

Em alguns dos trechos escritos por Scholem e Adorno, as palavras são como retratos de como ambos percebiam Benjamin. Tais retratos textuais são processos de elaboração consciente das experiências que a memória reacende no exercício de entrecruzamento temporal, isto é, desde as experiências em vida com o autor até as rememorações e lembranças desse tempo. Tempo esse que visa não mais a determinação aurática da imagem de Benjamin, mas a vigência do tempo revelado. Dessa forma, ler esses relatos é adentrar os reflexos de existência, sentidos, conhecimentos e informações desses fotógrafos e autores e suas experiências com e por Benjamin.

Imagem I

Benjamin não era o que poderia chamar de bonito [...] (SCHOLEM, 1994, p. 16);

Não me lembro mais sobre o que ele falou, mas tenho a viva memória de sua postura como orador (SCHOLEM, 1994, p. 182);

Falei de sua aparência. Posso ver sua piscadela matreira ao ler-me a carta (SCHOLEM, 1994, p. 205);

Lembrem a imagem de Walter Benjamin, velho aos apenas quarenta e oito anos [...] (GARBER, 1992, p. 40);

El pérfido reproche de supertalento le ha perseguido durante toda la vida [...] Benjamin evitaba toda violencia con las palabras; la agudeza verbal le era esencialmente extraña (ADORNO, 1962, p. 159); La fascinación de persona y ouevre no ha dejado mas salida que la atracción magnética o la defensa estremida. Bajo la mirada de sus palabras se transforma todo como si se hiciera radiactivo⁴² (ADORNO, 1962, p. 151).

Imagem II

[...] se estivéssemos sozinhos, gostava-me de mirar-me com os olhos bem abertos; voz bonita e melodiosa (SCHOLEM, 1994, p. 16);

[...] em sua juventude, seu caráter foi marcado por profunda tristeza; [...] nunca poder ficar calmamente sentado durante uma conversa; esta fixidez do olhar contrastava muito com os seus gestos, geralmente vivos (SCHOLEM, 1944, p. 183);

Sua conversa – ponto de encontro do humor e da seriedade – se revestia de extraordinária intensidade (SCHOLEM, 1994, p. 184); pensador esotérico e talento para a grafologia (SCHOLEM, 1994, p. 187);

[...] provavelmente o mais peculiar dos marxistas já produzidos por esse movimento, que, sabe Deus, teve todo tipo de excentricidade (ARENDT, citado por VAZ, 2000, p. 62).

Imagem III

O primeiro traço que reparei em Walter Benjamin é que, de fato, perdurou como característica... contínua (SCHOLEM, 1994, p. 16);

Dominava metáforas e figuras extraordinárias saturadas de significados, mas sempre diretas e pertinentes (SCHOLEM, 1994, p. 184).

Imagem IV

Apaixonado por colecionar livros, o que lhe conferia uma “pitada de alegria” à sua natureza melancólica (SCHOLEM, 1994, p. 184);

Ambição nunca realizada foi a de colocar umas cem linhas numa folha normal de papel de carta (SCHOLEM, 1994, p. 187);

Adorno afirmou sobre ele: o que Benjamin dizia ou escrevia soava como se tivesse nascido do mistério; a sua força derivava da evidência (SCHOLEM, 1994, p. 187).

Essa “passagem” pela fotografia – linguagem artística basilar ao nascimento do cinema – atende à urgência de considerar a imagem fotográfica como linguagem que trata de um

⁴² O traiçoeiro rótulo de supertalento o assombrou por toda a vida [...] Benjamin evitou qualquer tipo de violência com as palavras; acuidade verbal era algo estranho a ele. (Tradução nossa). O fascínio da pessoa e de sua obra não lhe oportunizou mais opções do que a atração magnética ou extremada defesa. Sob o olhar atento de suas palavras torna-se tudo como se fosse feito radioativo (Tradução nossa).

passado que necessita ser visado no presente. Mais à frente, tanto na história quanto neste texto, é o cinema que adentra a perspectiva histórica de Benjamin para reconduzir a experiência estética e imagética do olhar no universo da experiência e da memória na modernidade. Pois a imagem que nos revela a memória, pelo congelamento do passado como real, conjuga-se à imagem que nos apresenta o passado como fluxo narrativo da memória no presente. Talvez, por essa razão, é essencial considerar que na base da estrutura técnica da qual adveio a linguagem cinematográfica está a fotografia.

Ao percorrer a história e os escritos de Walter Benjamin, encontro indícios que me permitem considerar a fotografia como prelúdio de suas teses sobre o cinema e, assim, adentrar o universo da memória; afinal, ao suscitar as imagens do pensamento, quer seja de sua infância, quer de Proust ou um retrato de Kafka, Benjamin nos convida a dialogar sobre a formação dos sentidos na sociedade moderna.

2.2 BENJAMIN: APONTAMENTOS BIOGRÁFICOS

Aspectos biográficos de um autor ganham significado especial no momento em que a sua história de vida é carregada, influenciando e sendo influenciada pela história de muitas gerações. A necessidade de apresentar um panorama biográfico de Benjamin é, antes, uma demanda que surge do desejo de expor possíveis aproximações entre algumas de suas reflexões e o fazer fílmico do cineasta alemão Wim Wenders, que será objeto de outro capítulo desta dissertação. Esse diálogo é pensado a partir de uma rica constelação de sentidos, desdobramentos e deslocamentos que apontam para o âmbito da estética em geral e para a educação dos sentidos, em particular.

Durante entrevista a um programa de televisão, após várias perguntas sobre a emoção de ter sido premiada, os significados do prêmio para sua vida, a recepção calorosa da família, entre outras coisas, uma repórter perguntou à atriz Fernanda Montenegro, que acabara de receber o EMMY (o Oscar da televisão mundial), por sua personagem em uma minissérie na televisão brasileira: “Fernanda, o que você ainda quer fazer muito”? A atriz, sem pestanejar, responde: “O que eu quero...? Eu não quero perder a minha memória. Eu sou a minha memória”.

Fernanda Montenegro é a própria memória. A sua identidade é a memória. A memória, a identidade (como capacidade do sujeito de narrar a si mesmo) e a história (narração) estão

interligadas ao tempo. Se não há memória, não temos identidade, isto é, nos tornamos anônimos – sujeitos sem história. A atriz não quer perder a memória, para assim seguir narrando.

Quando o ator ou atriz, em suas inúmeras atuações, com suas várias personagens, ou até mesmo o músico, em suas audições, defronta-se com a possibilidade de adentrar o terreno da ausência de memória, o refúgio é o enigma dos detalhes, dos fragmentos que carregam a potência reveladora daquilo que se ofuscou. Então, em movimentos, como em partidas e regressos alusivos às memórias da infância de Benjamin, avista-se a casa, o refúgio de sua meninice (experiência autêntica) e, no entanto, o que se vê é uma estrutura deformada pelo tempo (BENJAMIN, 1995).

O território da memória é espaço de intermitências em que o pensamento vaga em palavras, busca um terreno seguro onde repousar. Experiências com lapsos de memória e com esquecimento profundo, seja de determinado período da vida ou de um rosto, do qual provém um nome reconhecido, são labirintos onde o fio de Ariadne é evocado para nos reconduzir ao ponto de partida, resgatar a história pessoal e coletiva.

Há um quadro de Klee que se chama *Angelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína e as arremessa a seus pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (BENJAMIN, 2012, p. 245-246).

A representação estética da catástrofe na história, pela figura do anjo, evoca o papel da linguagem artística como estatuto de verdade de uma experiência do passado que luta contra o esquecimento. Gagnebin (2006), a partir de Benjamin, considera a hipótese de que a verdade do passado não segue uma estrutura de adequação à ciência historicista e burguesa:

Essa recusa de Benjamin fundamenta-se em razões de ordem epistemológica e, inseparavelmente, ético-política. Ele denuncia primeiro a impossibilidade epistemológica de tal correspondência entre discurso científico e “fatos históricos”, já que estes últimos adquirem seu *status de* “fatos” apenas por meio de um discurso que os constitui enquanto tais, nomeando-os, discernindo-os, distinguindo-os nesse magma bruto e não linguístico “que, na falta de algo melhor, chamamos de real” [...] (GAGNEBIN, 2006, p. 39).

Assim, a declaração de Benjamin – “[...] articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele de fato foi’” (citado por GAGNEBIN, 2006, p. 40) – é reforçada na afirmativa de que “[...] nós articulamos o passado [...] nós não o descrevemos”. Buscam-se os rastros que os homens inscrevem em memória dos mortos, esses mortos que poeta e historiador não podem deixar cair no esquecimento (GAGNEBIN, 2006).

O que você disser, não diga duas vezes.

Encontrando seu pensamento em outra pessoa: negue-o.
Quem não escreveu sua assinatura, quem não deixou

[retrato]

Quem não estava presente, quem nada falou
Como poderão apanhá-lo?
Apague os rastros!

Cuide, quando pensar em morrer

Para que não haja sepultura revelando onde jaz
Com uma clara inscrição a lhe denunciar
E o ano de sua morte a lhe entregar
Mais uma vez:
Apague os rastros!

(Assim me foi ensinado).

(BRECHT, citado por GAGNEBIN, 2006, p. 52)

É com a motivação de não querer perder a memória, de não deixar cair no esquecimento, que tentarei articular os meus “encontros” com os rastros da história de Benjamin, consciente da fragilidade essencial da memória e da escrita (GAGNEBIN, 2001).

No Brasil, nas últimas décadas, o nome de Walter Benjamin está presente em inúmeras pesquisas e publicações acadêmicas. Não obstante, é possível afirmar que há ainda um desafio, na área de Educação, e especificadamente no PPGE/UFES: dialogar com a história de vida de Walter Benjamin. A história, evidenciada repetidas vezes, gira em torno de três, ou mesmo quatro eventos, sendo: 1. A sua origem judaica; 2. A infância abastada; 3. O sonho acadêmico não concretizado; 4. A trágica morte em decorrência da perseguição nazista.

São muitos os autores (SCHOLEM, 1989, 1994; ADORNO, 1997; ARENDT, 1968/1971; KRACAUER, 2009; HANSEN, 1999; SONTAG, 1979; KOTHE, 1976; BUCK-MORSS, 1995; MURICY, 1999; SELLIGMAN, 2010; GAGNEBIN, 1997, 1999, 2006; KONDER, 1999; STEINER, 2010) que recorrem aos estudos benjaminianos com narrativas e textos singulares que tratam da trajetória pessoal e intelectual de Benjamin. Tomo-os como referência para o estabelecimento de uma possível contribuição narrativa: “Walter Benjamin:

um estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã (Jeanne Marie Gagnebin)⁴³.

A vida de Benjamin, a sua singularidade, interessa menos que a particularidade que encarna na história. Sua vida foi marcada, entre outras coisas, por uma infância abastada, por volta de 1900, por um exílio de sete anos em errância por 28 diferentes endereços na Europa e também em decorrência do terror do nazifascismo.

Crítico literário, teórico da cultura e da arte, ensaísta, filósofo e arqueólogo da modernidade, Walter (Benedix Schönflies) Benjamin nasceu em 15 de julho de 1892, na cidade de Berlim, em uma família de comerciantes burgueses de origem judaico-alemã. Seus pais, Emil Benjamin (1866 -1926) e Pauline Schönflies Benjamin (1869-1930), tiveram mais dois filhos: Georg Benjamin (1895–1942), médico comunista que morreu em um campo de concentração nazista, em Mauthausen, na Áustria, e Dora Benjamin (1901-1946), que mais tarde foi ministra da Justiça na Alemanha Oriental (KOTHE, 1976, p. 117).

Walter Benjamin interessou-se pela infância a ponto de dedicar parte de sua escrita a estabelecer profundas relações com a sua teoria da modernidade. Seus escritos – *Moskauer Tagebuch* (Diário de Moscou, 1926-1927); *Über Kinder, Jugend und Erziehung* (Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação, 1913-1932); *Einbahnstraße* (Rua de mão única, 1928); *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert* (Infância em Berlim por volta de 1900, 1932); *Berliner Chronik* (Crônica Berlimense, 1931/1932); *Aufklärung für Kinder: rundfunkvorträge* (Esclarecimento para crianças, 1929-1930)⁴⁴ – narram as memórias de sua infância, tomando-as no viés analítico da história cultural e social das atividades infantis. A cidade moderna é explorada pelo olhar curioso de uma criança – o próprio Benjamin – que passeia pelas ruas, galerias, espelhos, praças, monumentos, nas brincadeiras, fantasias e sonhos, perdas e descobertas, no colecionismo de brinquedos e livros.

Muito embora nascido em lar de origem judaica, seus pais, que pertenciam à alta burguesia da capital prussiana, seguiam valores da elite alemã e não guardaram a tradição religiosa e espiritual do judaísmo. Scholem (1994, p. 66), em seu estudo da gênese das relações de hostilidade entre alemães e judeus, relata que, desde a segunda metade do século XVIII, havia entre os judeus alemães a conduta de autoabnegação da tradição judaica que

⁴³ Disponível em: www.uesc.br/nucleos/nbewb/biografia.html. Acesso em: 8 jun. 2012.

⁴⁴ Ao todo, são 30 programas radiofônicos gravados por Benjamin pela *German Radio* que foram especialmente produzidos para crianças entre sete e 14 anos de idade. Cada história, de 20 minutos de duração, é uma narrativa que visa introduzir as crianças no universo de temas variados que envolvem histórias recentes e atualidades como as catástrofes naturais, fraudes e corrupção das leis. Como informa Vaz (2000): “Nele Benjamin exerceu o que de melhor a pedagogia infantil talvez possa fazer: educar para o livre pensamento” (p. 63).

decorria de “[...] um processo de osmose quase consciente” por relações que transformaram os “[...] valores culturais alemães em valores culturais judeus”.

Se nós somos, de fato, dois lados, judeus e alemães, [a verdade é que] até agora todo o nosso entusiasmo e afirmação existiu na direção do lado alemão. O lado judeu era, talvez, apenas um estranho aroma (inferior, sentimental) em nosso trabalho e em nossa vida (BENJAMIN, citado por CHAVES, 2000, p. 229).

Os reflexos desse enfraquecimento da tradição poderiam ser observados em várias instâncias, até mesmo em nomes dados às novas gerações de judeus na Alemanha, como é o caso de Benedix Schönflies, heterônimo de Benjamin: “Quando eu nasci, meus pais tiveram a ideia que pudesse me tornar um escritor. Então seria bom que ninguém notasse imediatamente que eu era um judeu” (BENJAMIN, citado por SELLIGMAN, 2009, p. 17).

A auto-abnegação dos judeus, embora bem vinda e realmente exigida, era frequentemente vista como uma evidência de falta de substância moral. Temos documentação clara para mostrar que o desprezo que tantos alemães manifestavam pelos judeus se alimentou da facilidade com que a classe cultural mais alta dos judeus repudiava a própria tradição. De que valeria a herança, se a elite dos herdeiros escolhidos tinha tanta pressa de repudiá-la? (SCHOLEM, 1994, p. 69).

Nessa conjuntura sociocultural, Scholem relata que Benjamin iniciou os seus estudos em 1902, na escola progressista Humanistisches Gymnasium Kaiser Friedrich-Wilhelm, um dos melhores colégios de Berlim, onde estudou francês, grego e latim.

De 1905 a 1907, Benjamin foi transferido para a escola de campo (*Landerziehungsheim*) Haubinda, na Thuringia, Alemanha, e ali foi fortemente influenciado pelo pensamento e pedagogia de Gustav Wyneken (1875-1964), um dos diretores da escola e responsável pela publicação do jornal *Der Anfang* (O início),⁴⁵ que “[...] preconizava radicais reformas no ensino” (KOTHE, 1976, p. 117) e a mudança de mentalidade dos jovens que seriam essenciais para o renascimento da cultura alemã por meio da ação de uma juventude esclarecida (MURICY, 1999).

Dois anos depois ele retornou para a Kaiser Friedrich, em Berlim, e começou a participar ativamente dos Fóruns de Debates da Juventude (*Sprechsaal der Jugend*)⁴⁶ como

⁴⁵ A partir de 1910, com 18 anos de idade, Walter Benjamin passou a contribuir com artigos e poemas para a Revista *Der Anfang*.

⁴⁶ Judeus e jovens sionistas participavam dos frequentes Fóruns de Debates da Juventude (*Sprechsaal der Jugend*). O Fórum defendia principalmente a reforma educacional e a “cultura autônoma da juventude” pregada por Wyneken, em artigo publicado na *Der Anfang* sob o título de *Jugendkultur* (Cultura Juvenil) (SCHOLEM 1989, p. 12).

principal representante do Movimento da Juventude Livre Alemã (*Jugendbewegung*), seguindo os pensamentos de seu mentor, Wyneken, que se opunha à escola tradicional prussiana e aos entusiastas dos ideais de liberdade, natureza e comunidade.

Wyneken influenciou Benjamin por quase dez anos e ajudou a constituir sua reflexão sobre educação e a sua concepção de juventude como “[...] um momento com uma importância em si e que serviria como autoafirmação e resistência à imposição da visão de mundo dos adultos” (SELLIGMAN, 2009, p. 20). Além do pensamento sobre a cultura da juventude como raiz de críticas à sociedade burguesa, Muricy (1999) observa que as ideias de Wyneken eram disseminadas e expostas em principalmente três livros que Benjamin teria lido: *Shule und Jugendkultur* (Escola e cultura da juventude), de 1913; *Die neue Jugend* (A nova juventude), de 1913; e *Was ist “Jungenkultur”?* (O que é a cultura da juventude?), de 1914.

Foi em 1912 que Benjamin começou os estudos universitários de filosofia, na Albert-Ludwigs-Universität, em Freiburg. Nesse mesmo ano, nas suas férias de verão, em um *park hotel* em Stolpmünde (Polônia), ele teve o primeiro contato com o Movimento Sionista,⁴⁷ de cunho político e filosófico, conhecido como Nacionalismo Judaico, com cujos ideais concordou e o qual denominou de Sionismo Cultural (*Kultursionismus*), afastando-se do Sionismo Palestino e Alemão.

Foi por meio de uma carta escrita no dia 12 de agosto ao amigo Herbert Belmore, com quem se correspondia desde 1910, que Benjamin relatou a sua aproximação com Kurt Tuchler, um sionista sênior: “Stolpmünde can still perhaps exert a serious influence on me. Here for the first time I have been confronted with Zionism and Zionist activity as a possibility and hence perhaps as a duty”⁴⁸ (BENJAMIN, 1994b, p. 17).

Entre as correspondências de Benjamin, também foram encontradas, por volta de 1960, cartas trocadas com o escritor sionista Ludwig Straus. Segundo Chaves (2000), tais correspondências apresentam os primeiros apontamentos de Benjamin em relação ao sionismo, especialmente no que diz respeito ao posterior entendimento dos motivos de sua recusa em ir para a Palestina, nos anos de 1920.

Em 1913, aconteceu o primeiro contato de Walter Benjamin e Gershon Scholem, em uma discussão entre a juventude sionista e membros judeus do grupo *Anfang*, de Wyneken, e

⁴⁷ Defendem: o direito à autodeterminação do povo judeu, a existência de um Estado Nacional Judaico e a manutenção da identidade judaica, entre outras coisas.

⁴⁸ “Talvez *Stolpmünde* ainda possa exercer uma séria influência sobre mim. Aqui, pela primeira vez eu tenho sido confrontado com o Sionismo e o Movimento Sionista como possibilidade e, portanto, talvez como dever”. (Tradução nossa).

da Associação Estudantil Alemã Livre (*Berliner Freie Studentschaft*) (SCHOLEM, 1994, p. 182). De acordo com Selligman (2009), a ruptura de Benjamin com o ex-mentor foi motivada pela leitura do texto da palestra de Wyneken, intitulada *Der Krieg und die Jugend* (A guerra e a juventude), proferida em 1915. Assim, com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), Benjamin afastou-se do grupo de Wyneken, por não concordar com o apoio dado à guerra e ao belicismo que se instaurava na juventude.

Entre 1911 e 1918, os textos de Benjamin já apresentavam os traços da maturidade presente nos últimos escritos. As leituras das obras de Immanuel Kant (1724-1804) e sua filosofia da história, bem como de Friedrich Nietzsche (1844-1900), com sua crítica da cultura, marcaram profundamente seus textos, na maioria publicados na *Der Anfang*, a revista do movimento, sob o pseudônimo de Ardor (MURICY, 1999).

Em 1915, em *Das Leben der Studenten* (A vida do estudante), discurso de sua posse como presidente da Associação dos Estudantes Livres de Berlim, defendia a renovação intelectual (SCHOLEM, 1989) ao criticar a “[...] deformação do espírito criador em um espírito profissional, que vemos atuando em toda parte, apossou-se por inteiro da universidade, isolando-a da vida intelectual criativa e não enquadrada na administração pública” (BENJAMIN, 1986, p. 155).

Nesse texto ele rejeita a noção de progresso e a concepção do tempo linear, e propõe uma nova visão e importância da experiência e da atividade crítica para a construção de uma filosofia da história. “Os elementos do estado final não estão presentes como tendência amorfa do progresso, mas encontram-se profundamente engastados em todo presente, como as criações e os pensamentos mais ameaçados, difamados e desprezados” (BENJAMIN, 1986, p. 151).

Em 1915, Benjamin entregou a Scholem uma cópia datilografada de *Zwei Gedichte von Friedrich Hölderlin* (Dois poemas de Friedrich Hölderlin), texto no qual ele analisa dois poemas, “Dichtermut” (Coragem de Poeta) e “Blödigkeit” (Timidez), do poeta lírico alemão Hölderlin (1770-1843). Esse estudo foi dedicado ao amigo mais próximo de Benjamin, durante esse período: Fritz Heinle, poeta que se suicidou, juntamente com a noiva, Rika Seligson, no dia 8 de agosto de 1914.

Além deles, diante da eclosão da Primeira Guerra Mundial e com o movimento ainda mais enfraquecido, muitos de seus integrantes cometeram suicídio. Foi nesse período que Benjamin afastou-se de vez, tanto do *Movimento* como de Wyneken, e tomou para si a morte

de Heinle como forma da “experiência original”⁴⁹ (WITTE, 1997, p. 32). Para Benjamin, Heinle era um poeta “[...] *whom I encountered not 'in life' but in his poetry*”⁵⁰ (BENJAMIN, citado por WITTE, 1997, p. 31).

Uma semana depois da conferência de Kurt Hiller, ensaísta, jornalista político e pacifista judeu-alemão (1885-1972), escritor do livro *Die Weisheit der Langeweile* (A sabedoria do tédio), houve um encontro para debates. Naquela ocasião, Scholem discorreu sobre a questão da história em Hiller, e Benjamin proferiu uma “[...] denúncia apaixonadamente racionalista da história” (SCHOLEM, 1994, p. 182). Após esse episódio, Scholem relata como ocorreram sua aproximação e convites feitos por Benjamin para conversarem sobre seus posicionamentos diante da exposição e concepção de história defendida por Hiller. Scholem e Benjamin tinham muito em comum, do gosto pela arte às discussões em torno da religião judaica que ambos estudavam (SCHOLEM, 1989).

Judeu alemão, historiador, teólogo, estudioso acadêmico da tradição mística e esotérica do judaísmo, Gershom Gerhard Scholem (1897-1982) foi o melhor amigo de Walter Benjamin. Em 1915, Scholem intercalava os estudos do 1º semestre de matemática, na Universidade *Albert-Ludwigs-Universität*, em Freiburg, com estudos de filosofia, hebraico e literatura judaica. Durante anos, os dois trocaram correspondências, nutrindo uma profunda relação de confiança. Entre 1915 e 1926, o contato entre Scholem e Benjamin foi intensificado e chegaram a morar no mesmo apartamento, na Suíça, de 1918 a 1919. Em 1923, Scholem mudou-se para Jerusalém enquanto Benjamin considerava, em diferentes ocasiões, entre 1916 e 1930, se deixaria ou não a Europa, assim como o amigo.

Scholem, no livro *A história de uma amizade*, publicado em 1975, pela Suhrkamp Verlag,⁵¹ toma para si a urgência da tarefa de resgatar a história e o testemunho da vida do amigo. A sua escrita também assume o *status* de autobiografia, à medida que a narrativa torna-se o testemunho vivo de experiências que vêm à tona quando ele relata, parafraseia e interpreta as suas memórias por meio das lembranças das mais de 300 cartas enviadas por Benjamin a Scholem.

Em 1916, Benjamin escreve o primeiro esboço do livro *Origem do drama barroco alemão*. Nesse mesmo ano, discute a linguagem dentro da “[...] unidade de imediaticidade e

⁴⁹ “For Benjamin this death became a kind of primal experience. It marked for him the end of the youth movement and the hopes he had associated with it” (WITTE, 1997, p. 32). “Para Benjamin esta morte tornou-se um tipo de experiência essencial. Isso marcou para ele o fim do movimento da juventude e a esperança que ele havia associado a ela”. (Tradução nossa).

⁵⁰ “[...] a quem eu encontrei não 'na vida' mas em sua poesia”. (Tradução nossa).

⁵¹ Editora responsável pela publicação de 21 volumes dos escritos benjaminianos.

infinitude, e tenta desdobrar essa concepção com base no primeiro capítulo do Gênesis” (SELLIGMAN, 2009, p. 23). No ano seguinte, casa-se com Dora Sophie Pollak e o casal se muda para Berna, na Suíça, onde nasce o único filho, Stephan Rafael, em 1918, mesmo ano em que Scholem transfere-se, indo morar em Berna com Benjamin e Dora. Ali também ele defende a tese de doutorado, sob o título de *Der Begriff der Kunstkritik in der deutschen Romantik* (O conceito de crítica de arte no Romantismo Alemão), em 1919. Após três anos de refúgio, em Berna, Benjamin e Dora retornam para Berlim (1920).

De setembro a novembro de 1939, Benjamin esteve preso em um campo de concentração de Vernuche, na França. Foi nesse campo de refugiados que ele conheceu Hans Fittko, casado com Lisa Fittko, ambos responsáveis pela fuga de grupos de judeus, políticos e intelectuais pela Rota F, entre 1940 e 1941.

Henny Gurland⁵² e o filho adolescente, Joseph Gurland, foram os companheiros de fuga de Walter Benjamin desde Marseille (França). Seguiram juntos com Lisa, fugindo do cerco das tropas franco-alemãs, em 1940, enfrentando uma travessia árdua e densa ao passar pelos Pirineus franceses até Portbou, a primeira cidade ao sul dos Pirineus espanhóis.

Além das dificuldades emocionais, próprias de quem vive o exílio, a condição física de Benjamin não o favorecia. Ele era hipertenso e estava acima do peso ideal para os seus 48 anos de idade. Sofria de fortes dores no peito e fazia o uso de morfina para amenizar o sofrimento.

As íngremes encostas dos Pirineus, o calor e o excesso de peso corporal, além da carga extra que carregava na pasta preta que guardava seus manuscritos e a dificuldade com a respiração, tudo isso foi relatado por Lisa Fittko, em um livro de memórias⁵³ que demonstra que Benjamin estava com a saúde visivelmente debilitada.

Cuanto más nos acercábamos al claro, más sentía la tensión. ¿Estaría allí Benjamin? ¿Estaría vivo? Mi imaginación comenzó a girar como un caleidoscopio. Por fin. Aquí está el claro. Aquí está el viejo Benjamin. Vivo. Se levanta y nos mira con simpatía. Entonces le miro a la cara fijamente? Qué había pasado? Esas oscuras manchas violáceas bajo los ojos. ¿Podrían ser un síntoma de un ataque al corazón? [...] De allí en adelante, la subida era más pronunciada. Empezamos también a dudar varias veces del camino correcto. Para sorpresa mía, Benjamin podía entender bastante bien

⁵² Henny Gurland trabalhava como fotógrafa para o jornal social democrata *Vorwärts*, sendo politicamente engajada até a chegada de Hitler ao poder, em janeiro de 1933. Henny e Joseph chegaram a Nova Iorque, em dezembro de 1940. Em 1943, durante um encontro na casa da fotógrafa Ruth Staudinger, Gurland conheceu Erich Fromm, com quem se casou em julho de 1944 (FUNK, 2000).

⁵³ A transcrição de parte das lembranças de Fittko aparece na tradução para o espanhol do livro *Passagen Werk* de Benjamin, em 2004.

nuestro pequeño mapa, y me ayudó a mantener la dirección, pegados al buen camino.

La palabra – caminho – empezó a cobrar un mayor simbolismo. Había trechos de senda, pero más a menudo ella camino se convertía en una vereda entre peñascos difícil de distinguir... y de pronto apareció la viña en pendiente que nunca olvidaré ⁵⁴ (BENJAMIN, 2004, p. 972).

Já na fronteira, mais três mulheres juntaram-se a Benjamin, Henny e Joseph. Lisa já os havia deixado em um ponto do caminho em que era possível avistar a cidade de Portbou. Quando o grupo chegou à fronteira espanhola, na estação ferroviária, a informação era de que a entrada estava fechada para os refugiados vindos da França, por ordens do ditador espanhol General Franco. Diante dos apelos à frágil condição física em que se encontrava Benjamin, Lisa relata que, sob a vigilância das autoridades locais, eles foram alojados no Hostal França, para retornarem no dia seguinte ao território francês.

Benjamin não suportou a ideia de ser novamente capturado pela Gestapo, a polícia secreta nazista, que estava à caça de judeus refugiados. Ali não poderiam passar. Foi assim que, já enfraquecido com o longo percurso até a fronteira e carregado de duras tragédias na vida, o suicídio se tornou a opção.

A teoria que envolve a decisão de Benjamin pelo suicídio baseia-se no testemunho de Henny Gurland após o exílio, ao reescrever a pequena carta que Benjamin teria lhe dado antes de morrer.

Benjamin to Henny Gurand (and Adorno?)

[Port Bou, 25.9.1940]

Dans une situation sans issue, je n'ai d'autre choix que d'en finir. C'est dans un petit village dans les Pyrénées où personne ne me connaît que ma vie va s'achever. Je vous prie de transmettre mes pensées à mon ami Adorno et de lui expliquer la situation où je me suis vu placé. Il ne me reste pas assez de temps pour écrire toutes ces lettres que j'eusse voulu écrire.⁵⁵ (ADORNO; BENJAMIN, 1999, p. 342).

⁵⁴ “Quanto mais perto nós chegávamos da clareira, mais sentíamos a tensão. Benjamin ainda estaria ali? Estaria vivo? Minha imaginação começou a girar como um caleidoscópio. Por fim. Aqui chegamos. Aqui está o velho Benjamin. Vivo. Levantou-se e nos olhou com simpatia. Então, olhei para o seu rosto atentamente. O que havia acontecido? O que eram aquelas manchas roxas e escuras sob os seus olhos? Pode ser um sintoma de um ataque cardíaco? [...] Dali para frente, a subida era mais íngreme. Começamos a duvidar, por várias vezes, se estávamos no caminho certo. Mas para a minha surpresa, Benjamin conseguia entender muito bem o nosso pequeno mapa e me ajudou a manter a direção e nossos passos em um bom caminho. A palavra – caminho – começou a ter um sentido ainda mais simbólico. Havia pedaços de estrada, mas, frequentemente havia caminhos que se transformavam em grandes penhascos, difíceis de se distinguirem... e de repente apareceu a encosta de que nunca vou me esquecer”. (Tradução nossa)

⁵⁵ “Numa situação sem saída, não tenho outra escolha a não ser pôr fim à minha vida. É em uma pequena vila dos Pirineus onde ninguém me conhece que a minha vida vai acabar. Peço à senhora que transmita os meus pensamentos ao meu amigo Adorno e que lhe explique a situação na qual eu me encontrei. Não me resta tempo suficiente para escrever todas as cartas que gostaria de ter escrito” (ADORNO; BENJAMIN, 1999, p. 342).

A fronteira teria sido liberada para seus companheiros de viagem e o grupo de refugiados vindos da França estaria livre para seguir viagem, no dia seguinte à sua morte. O suicídio de Benjamin teria aberto o caminho para que Lisa, Joseph e as outras três mulheres seguissem para o exílio pela Espanha.

Para Otte (2006), a ironia e a má sorte marcaram a vida de Benjamin de forma peculiar. Ao salvar a vida dos refugiados por meio do suicídio, a ironia associada à sua morte também evidencia o mistério em torno do paradeiro da última versão de *Passagens*. Otte alude às inúmeras barreiras na busca do sonho de Benjamin de ser professor na academia alemã, após a recusa de *Origem do drama barroco alemão*, aclamado postumamente como indispensável nas reflexões das questões estéticas e da alegoria.

Benjamin foi sepultado no dia 28 de setembro de 1940, na sessão para católicos do cemitério de Portbou, cova nº 563, alugada por um período de cinco anos por 313,00 pesetas. Logo após a sua morte, em outubro, Max Horkheimer enviou uma carta às autoridades locais e teria solicitado esclarecimentos sobre as causas da morte de Benjamin. O laudo apontava que uma hemorragia cerebral teria sido o principal motivo.

Apesar dos relatos de Lisa Fittko e Henny Gurland sobre a existência da pesada mala que Benjamin considerava mais importante que ele mesmo, e pela qual zelava para não correr o risco de perdê-la, no inventário de seus pertences, descrito pelo governo local, havia o seu relógio de bolso, aparentemente de ouro; 500 francos e 50 dólares em notas numeradas; seu passaporte nº 224, emitido no dia 20 de agosto de 1940, em Marseille pelo Departamento de Imigração Americano, com o visto do consulado espanhol que lhe permitia o tráfego da Espanha para Portugal; um certificado do Instituto de Pesquisa Social em Nova Iorque; seis fotos para passaporte; radiografias e um relatório médico; um charuto; seus óculos de níquel; algumas cartas e jornais. A sua mala nunca foi achada, não havendo sequer a menção de nenhum manuscrito nos documentos oficiais.

Hannah Arendt, também perseguida pelos nazistas, foi até Portbou em 1941, a fim de localizar a sepultura de Benjamin. Em carta endereçada a Scholem, ela diz não ter conseguido encontrar o túmulo e nem mesmo achado seu nome registrado em lugar algum. Com certeza, foi uma experiência única de vida também sintetizada nos momentos finais da existência. Para Benjamin, experiência e memória caminhavam de mãos dadas. Nesse sentido, no próximo capítulo teço algumas considerações sobre o seu conceito de experiência.

CAPÍTULO 3

SOBRE O CONCEITO DE EXPERIÊNCIA EM BENJAMIN

Em *Experiência e pobreza* (1933), Benjamin explica que o contexto de declínio da *Erfahrung* (experiência autêntica), pelo desenvolvimento da técnica, é o cenário de um “conceito novo e positivo de barbárie” (BENJAMIN, 2012, p. 125). Para Benjamin, o declínio da experiência é resultado do trauma de uma geração que viveu os horrores da Primeira Guerra Mundial, que reifica os seus valores e relações sociais nos meandros do modo capitalista de dominação dos indivíduos e reforça o número dos cada vez mais solitários. Com o empobrecimento da *Erfahrung* abre-se espaço para o fortalecimento e desenvolvimento da *Erlebnis* (vivência) na humanidade.

A égide da “nova barbárie” é a da “incapacidade de se transmitir experiências” pela tradição oral das narrativas (BENJAMIN, 2012, p. 136). Benjamin considera em vias de extinção a transmissão da experiência pela narrativa e para vigorar uma nova *Erfahrung* é necessária uma nova forma de narratividade. Diante dessas condições, a reconstrução e o fortalecimento da experiência autêntica ocorrerão pela aproximação entre indivíduos e gerações que imprimem aos processos de produção da arte e do trabalho o ritmo de uma produção artesanal que envolve *a alma, o olho e a mão* (BENJAMIN, 2012, p. 220).

Esta é, segundo Benjamin, a tarefa do historiador: a reelaboração da memória no presente para a sua reconfiguração futura. É o narrador da modernidade quem tem o poder de redimir a humanidade pelo resgate do passado, pois a imagem do passado “[...] ameaça desaparecer com cada presente que não se sinta visado por ela” (BENJAMIN, 2012, p. 242). Portanto, por vias do que se constituiu como memória, ela se torna trabalho fundamental na recuperação de experiências silenciadas ao longo da história.

Para Benjamin, o historiador, materialista histórico, não deve se deter na concepção de uma “imagem eterna do passado” (BENJAMIN, 2012, p. 250), em que a história e os acontecimentos apresentam-se homogeneizados e eternizados num determinado tempo e lugar.

Na tese 17 de seu ensaio “Teses sobre o conceito de história” (BENJAMIN, 2012, p. 241), ele esclarece que o “princípio construtivo” da história possibilita a insurreição na “luta pelo passado oprimido” por meio da dinâmica que considera as reminiscências da memória imobilizadas pelo consciente individual e enseja a experiência do choque. A noção de choque foi concebida para designar a vivência do habitante urbano em seu cotidiano (OLIVEIRA, 2006) e, para Benjamin, o cinema é a forma artística que incorpora o choque. Tal momento de congelamento da história vai ao encontro da necessidade de elaborar o passado, de reconciliar-se e possibilitar novas experiências individuais e coletivas.

Da elaboração do conceito de memória em Benjamin, é importante destacar a presença da literatura de Marcel Proust. *A Imagem de Proust* (1929) imprime uma análise crítica da teoria da memória. É com esse autor que Benjamin busca esclarecer a destruição da experiência na modernidade. Para isso, recorreu aos conceitos de memória voluntária e memória involuntária.

Se não existe mais valor na experiência na modernidade, e por consequência, há o esquecimento (in)voluntário da tradição, os indivíduos estabelecem relações sociais a partir das vivências que não possibilitam as relações entre as identidades individuais, sociais e coletivas, pois não apontam para a valorização das diferenças. Vivenciam a novidade do agora, do ineditismo e do imediato. Narrar é inadequado em uma sociedade de aparências. Valorizar a experiência do outro, das práticas sociais, das linguagens e expressões artísticas pode se constituir em um caminho para o reencontro com a reflexão e para a construção de significados entre os atores sociais e os sujeitos da história.

Benjamin alerta sobre o lugar da memória e do esquecimento na modernidade, quando cada acontecimento no presente tem a singularidade messiânica de redimir a história da ideologia do progresso que tem engendrado uma humanidade cada vez mais suscetível a repetir e acumular as catástrofes, a barbárie: “Não é da conservação do passado, mas de resgatar a esperança passada que se trata. Hoje, porém, o passado se prolonga como destruição do passado” (ADORNO; HORKHEIMER, 2006, p. 15). A memória, nesse sentido, constitui-se um apelo contra o esquecimento. É potência que faz ecoar vozes emudecidas no decurso do tempo. Sobre essa perspectiva, o historiador materialista deve desviar-se da barbárie a fim de cumprir a tarefa que lhe foi recomendada: a de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2012, p. 244). Para que a barbárie não se repita é necessário narrar, lembrar, relembrar por meio de uma nova narrativa.

Assim como Adorno, Benjamin afirmava que a teoria era parceira da ética e da política e suas reflexões a respeito da arte eram incompatíveis com qualquer forma ou expressão teórica fascista. Em outros termos, como bem enfatiza Ginzburg (2012, p. 17), o pensamento e a filosofia de Benjamin – e pode-se acrescentar que também Adorno corroborava com esse preceito – rejeitam qualquer convergência “[...] com práticas associadas a atividades de Estado de orientação autoritária, conhecidas como modelos de destruição coletiva”.

A reconstrução da memória, em uma analogia com a construção narrativo-imagética do cinema, dá-se pela dinâmica e dialética das imagens e do pensamento em um tempo saturado de “agoras” (BENJAMIN, 2012, p. 249). As possibilidades de reelaboração são infinitas tanto quanto infinitas forem as imagens da memória (individual e coletiva) e sua conhecibilidade. Em Benjamin, “[...] o passado só se deixa capturar como imagem que relampeja irreversivelmente no momento de sua conhecibilidade” (BENJAMIN, 2012, p. 243).

A redenção da humanidade, por vias do resgate da memória, eleva a esperança de um retorno à experiência, que retoma – mas não repete – a tradição, e promove a apreensão da história pelo indivíduo em sociedade. No entanto, no contexto de Benjamin – início do século XX – a repressão é uma das máximas que mantém a modernidade capitalista no eixo determinado pelos agentes da sociedade administrada. Direta ou indiretamente, os indivíduos continuam pressionados/impulsionados pelo “agora” imediatista que dificulta a compreensão da dialética da vida moderna. Assim, a reflexão crítica fica a cargo dos interesses e valores dos detentores do capital e da razão dominante. O apelo ao esquecimento e à desmemorização/formatação da memória potencializa o desaparecimento da capacidade de discorrer sobre a própria experiência que passa a ser dissipada no frenesi do tempo da fábrica, da indústria, da maquinaria que domina a produção.

A visão positiva do conceito de barbárie, em Benjamin, deve ser entendida na perspectiva de um processo criativo e artístico que se vale do pouco que tem das ruínas, para começar de novo, na direção de um exercício dialético. A essa visão positiva ele relaciona as criações de Paul Klee (1879-1940), pintor e poeta suíço, do poeta Bertolt Brecht (1898-1956) e do arquiteto checo Adolf Loos (1870-1933). Eles são “construtores a serviço da transformação da realidade, e não da sua descrição” (BENJAMIN, 2012, p. 126).

Pobreza de experiência: isso não deve ser compreendido como se os homens aspirassem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza, externa e também interna, que algo de decente possa resultar disso (BENJAMIN, 2012, p. 127).

Desse modo, Benjamin considera que, no “[...] interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo em que seu modo de existência” (BENJAMIN, 2012, p. 183).

3.1 EXPERIÊNCIA E PERCEPÇÃO: O CINEMA COMO INSTITUIÇÃO FORMATIVA DA MODERNIDADE

3.1.1 Sobre a estética clássica e Hollywood: o cinema do *mainstream*

A estética pode ser entendida com o sentido de compreensão e apreensão imediata da realidade por meio/a partir dos sentidos – audição, olfato, paladar, tato, visão. Sentidos que são históricos e vinculados a uma formação individual e coletiva. Assim, pode-se sugerir que sentidos danificados seriam, ao menos em tese, mais propícios a produzir escolhas estéticas, e talvez éticas, danificadas. No entanto, isso também não significa que uma rica e expandida experiência estética seja garantia para o ser humano mais elevado e sensível. A estética, por sua vez, não se constitui como fuga das discussões filosóficas “sérias”, pois ela está vinculada à ética, à moral, à política e à ideologia.

Mas como, na filosofia moderna, reaparece a ideia de estética? Ela ressurge na metade do século XVIII com a publicação do *Aesthesis*, de autoria de Alexander von Baumgarten. A estética pode ser entendida como o campo da filosofia que aborda fenômenos e os discute a partir de conceitos específicos, tais como julgamento de gosto, belo, feio, sublime, harmonia, dissonância, ritmo, etc. Paradoxalmente, a estética resume seu *status* de disciplina filosófica justamente no século das luzes, em pleno Movimento Iluminista, quando o discurso predominante focava na defesa da razão científica.

No entanto, a estética também pode ser concebida de outra forma. Para Baumgarten (1989), a estética tem a ver com a teoria liberal nas artes e, dessa forma, diz respeito à *baixa*

gnosilogia. A estética seria a arte de pensar o belo a partir de um belo caminho ou também entendida como a ciência do conhecimento sensível. Terry Eagleton (1993) considera que é especificamente do corpo que trata a estética. O corpo como receptor e produtor de sentidos. A estética volta-se para o corpo e os sentimentos mais mundanos, os afetos e aversões concebidos na dimensão mais biológica da vida animal. No contexto de 1750, quando a estética foi retomada como disciplina, a Europa atravessava uma insistente e prolongada experiência de repressão do corpo, dos instintos, dos desejos, etc., bastante comum nas principais monarquias europeias. Baumgarten considerou a estética análoga ao *feminino da razão* e as monarquias semimedievais descobriram que as manifestações contra a ordem repressiva poderiam ser abafadas se utilizassem precisamente aquele conhecimento emergente. Por isso, as pulsões, os afetos e o movimento corporal precisavam ser treinados, “educados” e disciplinados para que o *feminino da razão* (Baumgarten) pudesse ser regulado e dessa forma reproduzir e controlar a sociedade burguesa emergente.

Com relação ao cinema, Aumont e Marie (2006, p. 108-109) consideram que não há uma *estética* constituída nessa área. No entanto, eles discutem a estética relacionada às seguintes questões:

1. Na sua origem, o cinema/filme não era considerado arte, mas técnica ou meramente distração, e teria sido confrontado com as artes tradicionais já estabelecidas, tais como a música, pintura e teatro, que formaram características específicas sobre os filmes, em especial o ritmo, o enquadramento, os diálogos e a *mise-en-scène*;
2. Há uma especificidade do filme que diz respeito a algumas características básicas, tais como movimento, mobilidade do ponto de vista objetivo ou subjetivo e sequência (*assembly*);
3. A possibilidade de uma poética do cinema – uma concepção geral da natureza do filme, criação do filme, a relação com o filmico, o não filmico e o pró-filmico. Assim, pode-se considerar que há uma poesia realista – o cinema como transparência (S. Kracauer), a “linguagem escrita da realidade” (Passolini), o “filme olho” (Dziga Vertov) em oposição à poética formalista, o “cinema linguagem”, o *fotogênico* (Epstein), o filme como a *grande forma* (Burch).

De acordo com Aumont e Marie (2006, p. 208-210), existem pelo menos quatro tipos de narrativa filmica:

1. A narrativa fechada, que tende a formar um todo final;
2. A narrativa que conta a história – sobrepõe-se com tempo imaginário dos eventos contados no momento do ato narrativo;

3. A narrativa produzida por uma instância semiabstrata, como em longas-metragens, que se apresenta não como realidade, mas como mediação que expõe traços de realidade. Trata-se, nesse caso, do discurso fechado que não executa uma sequência de eventos;
4. Unidade da narrativa como evento – a narrativa é relativamente indiferente para a formatação e podem-se considerar como equivalentes as narrativas orais, escritas e cinematográficas da mesma sequência de eventos.

Esses autores também afirmam que o tempo da narrativa do filme é estudado de acordo com alguns eixos: em qual ordem os eventos são apresentados? Qual é a relação entre a duração e a narrativa dos eventos? O que é produzido é contado uma ou várias vezes? O narrador também pode apresentar-se, ele mesmo, de várias formas: tanto por meio de pensamentos atribuídos e compartilhados pelas personagens, ou gerados fora delas. A questão do conhecimento, no cinema, é duplicada para a função do olhar. Em outras palavras, a narrativa estética pode considerar a linguagem cinematográfica que usa a imagem para contar histórias e como qualquer outra forma de arte, o filme tem sua própria linguagem, mesmo que originalmente esta tenha sido a literatura e o teatro, a partir da qual ele (o filme) contava, por meio de imagens, uma história particular para o público.

Apoiado nas teses do teórico do cinema André Bazin, Bordwell (2005)⁵⁶ classifica como *clássicos* os primeiros filmes de Hollywood, até 1960. Até 1939, de acordo com Bazin e Bordwell, a produção filmica de Hollywood havia adquirido todas as características da arte clássica. A partir de Bazin, Bordwell considera apropriado utilizar esse termo em língua inglesa, desde que Hollywood confia e depende das noções de decoro, proporção, harmonia formal, respeito pela tradição, mimesis, artesanato e o frio controle da resposta do público. Em outras palavras, cânones que os críticos de qualquer *media* costumam denominar de clássico. Mas, Bordwell (2005, p. 3) é consciente de que o classicismo de Hollywood tem até mesmo fontes não clássicas.

De fato, para Bordwell, os filmes de Hollywood se constituem a partir de uma justificada e coerente tradição estética que sustenta a criação individual e o classicismo é uma “etiqueta” que “[...] serve muito bem porque transmite qualidades estéticas distintas (elegância, unidade, governado por regras de artesanato) e funções históricas ou seja, o papel de Hollywood como o estilo de filme comercial do mundo” (2005, p. 3). Como ele observa, antes de haver autores, há restrições, desvios e normas.

⁵⁶ Para tratar das observações sobre o cinema clássico, recorro, aqui, as reflexões desenvolvidas por Loureiro (2014).

Não obstante, Bordwell também concorda com Jan Mukarovsky⁵⁷ para quem a norma estética tem uma “natureza não prática”; o objetivo da norma estética é permitir a existência da obra de arte que traz consequências relevantes: “[...] desobedecer à norma estética não é necessariamente um ato negativo (pode, de fato, ser bastante produtivo). As normas estéticas podem mudar rápida e consideravelmente”. Assim, Bordwell, também se envolve com algumas normas principais de Mukarovsky, tais como material, técnica, prática e normas sociológicas, a fim de justificar seu argumento do uso do termo clássico para representar a estética filmica de Hollywood, na qual se incluem os conceitos de unidade, decoro, novidade e gosto.

A fim de ilustrar como essas normas podem ser vistas no cinema de Hollywood, Bordwell apresenta os seguintes exemplos: a) para normas práticas, ou ético-social-políticas, ele cita o exemplo: o romance heterossexual é um valor na sociedade estadunidense, mas esse valor assume uma função estética no cinema clássico (como motivação típica para a principal linha de ação); b) para normas materiais: quando se faz referência ao espaço teatral dos primeiros filmes da representação renascentista do corpo como importante para o cinema clássico, presume-se que o cinema tem absorvido certas normas materiais de outros *media*; c) para Bordwell, convenções de forma, gênero e normas técnicas da forma clássica de filmagem constituem a tradição de Hollywood (cf. FELIX, 2013).

Para Bordwell, o estilo de Hollywood tem funcionado historicamente como um conjunto de normas, mas mesmo assim não se constitui como uma estética. Para ele, “[...] nenhum filme de Hollywood é um sistema clássico. Cada filme apresenta um *equilíbrio instável* das normas clássicas. Pelo contrário, os filmes de Hollywood funcionam como um grupo não monolítico de estilo filmico, como um sistema complexo de forças específicas em interação dinâmica” (BORDWELL, 2005, p. 4). É a partir desse argumento que nesta dissertação utilizo o termo *mainstream*, ao invés de cinema clássico, em referência aos filmes produzidos em Hollywood.

Há outros elementos importantes, presentes na estética visual e ligados à narrativa padrão do cinema *mainstream*. Entre eles está a estrutura de montagem presente nos roteiros, por cuja história o cinema de Hollywood pretende representar eventos de forma temporalmente contínua. Além disso, a lógica narrativa em geral funcionou para motivar essa

⁵⁷ 1891-1975. Mukarovsky foi professor na Charles University de Praga e é conhecido por sua associação com o primeiro estruturalismo, pelo envolvimento com o *Prague Linguist Circle* e também pelo desenvolvimento das ideias do formalismo russo. Ele exerceu uma profunda influência sobre a teoria estruturalista literária, comparável àquela que teve Roman Jakobson.

continuidade temporal. A padronização de sua estrutura é inspirada nos elementos essenciais apresentados na tradição literária, revestidas por conceitos normativos, tais como: a) unidade das ações mediadas por uma cadeia linear de eventos; b) relação transparente entre causa e efeito na estruturação dos eventos narrativos; c) personagens com delimitação moral clara, de modo a não deixar dúvidas ou nuances que possam interferir com a compreensão direta e objetiva da ação; d) antagonistas e protagonistas ativos centrados no desempenho das respectivas funções; e) compromisso do universo ficcional representado; f) arco narrativo definidor da ascensão ao clímax e consequente resolução. Em resumo, uma história de fácil apreensão, com começo, meio e fim, para o público (FELIX, 2013).

A maioria dos roteiros de Hollywood parece, portanto, aderir à seguinte metodologia de escrita estruturada: no primeiro ato: 1) introduz-se a personagem (a estrela, o mocinho) protagonista; 2) dá-se-lhe um problema que precisa ser resolvido; 3) apresenta-se seu antagonista (o vilão – o bandido); 4) introduz-se o outro fator ou alternativa extrema. No segundo ato (meio): intensifica-se o problema do herói com complicações. No terceiro ato (final, *The End*): resolve-se o problema do herói de forma afirmativa ou trágica (FELIX, 2013).

De acordo com Loureiro (2006), teóricos como Xavier (1984) sugerem que os filmes de Hollywood tomam a estética naturalista como padrão. Nessa estética, o trabalho desaparece; ou seja, a obra de arte dá espaço a um espelho da realidade que ele copia ou se reproduz. O conceito de produção de filmes utilizado por cineastas de Hollywood visa controlar a realidade criada por imagens. A estética narrativa padrão exige a dominação completa do todo. Tudo deve ser composto, cronometrado e visualizado. A fim de controlar tudo, os filmes devem ser transparentes; ou seja, eles têm que fazer os meios de produzir a ilusão da realidade invisível. Do início ao fim, o objetivo é parecer / aparecer como algo verdadeiro / natural. Portanto, o sistema de representação revoga a presença de qualquer resíduo de trabalho artístico.

Loureiro (2006) destaca que há interseções no termo “naturalismo”, usado tanto para identificar a estética clássica do cinema de Hollywood quanto no campo literário. No entanto, no caso específico da estética do filme não há uma similaridade com a sua utilização pela literatura. A presença de critérios naturalistas no cinema de Hollywood significa, na construção de espaço, que o esforço é feito na direção de uma reprodução fiel das aparências do mundo físico e sobre a interpretação dos atores, que buscam reproduzir, de forma fiel, o comportamento humano, por movimentos naturais e reações (LOUREIRO, 2006).

O processo mecânico de naturalizar a linguagem cinematográfica procura excluir quaisquer elementos que lembrem ao espectador que há alguém que produz o filme. Por isso, como observa Loureiro (2006), isso é precisamente o que reforça o fetiche, no sentido elaborado por Marx. Sem muito esforço, os gestores do núcleo objetivo da indústria induzem o público a assistir a um filme como objeto inanimado, que parece ter vida própria; um produto autônomo para além de qualquer tipo de controle por parte de seus agentes e operadores do setor da cultura (LOUREIRO, 2006). Nesse sentido, no momento em que a duplicação técnica de objetos empíricos se torna mais perfeita, parece fácil criar a ilusão de que a realidade é uma extensão do mundo dentro do filme. Produtos de Hollywood tendem a ser concebidos como a própria realidade. Em sua “Teoria Estética”, Adorno (1982) explica que o sentido da arte reside na *mimesis*. No entanto, na tentativa de imitar ou reproduzir o mundo, a arte gera algo novo.

Foi justamente a partir da modernidade, com o avanço do capitalismo, que essa dinâmica – deslocamento do tempo e do espaço da vida – se processou de forma mais intensa e isso afetou até mesmo o processo de desenvolvimento das técnicas de reprodução das obras de arte, o que por sua vez repercutiu na forma de apreensão/percepção do mundo. Por isso, para Benjamin, a arte moderna não deve negligenciar o modo como a reprodução técnica incutiu no espectador novo olhar, nova percepção e nova sensibilidade: formatou sua *aesthesis*. E aqui ele se lembra especificamente do cinema, pois é com ele que a percepção e a experiência estética coletiva sofreram transformações significativas, que envolvem o declínio da aura da obra de arte, a proximidade com as massas, o caráter transitório e reprodutivo das imagens. Assim, as imagens não são apenas ilustrações desprovidas de ideologias, sem conteúdo. Nelas, os discursos da modernidade valem-se dos espaços e do tempo das cidades para promover uma educação estética, política e cultural da percepção, da sensibilidade e da memória dos sujeitos.

No ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (1935-1936), publicada pela primeira vez em 1955, Benjamin considera que a percepção do passante, daquele que se desloca no espaço e no tempo das cidades e da história, sofre modificações no contato com as novas formas de produção e reprodução da obra de arte. Isso destituiu a aura que lhe conferia o estado de unicidade e culto. Trata-se, então, de uma nova “[...] forma de percepção das coletividades humanas” que modifica “[...] a relação da massa com a arte” (BENJAMIN, 2012, p. 183, 202).

Para Benjamin, a fotografia e o cinema são pioneiros de uma arte singularmente moderna, capazes de interligar os sentidos pela valorização de uma memória coletiva e individual. Mas é no cinema que ele encontra os subterfúgios de uma linguagem que se abre por meio da técnica capaz de proporcionar e estimular as estruturas de interação, percepção e sensação do homem da modernidade. O cinema é a “mais perfectível das obras de arte” (BENJAMIN, 2012, p. 190), que enseja uma nova forma de estética estabelecida na alegoria, na narrativa, nas imagens e nas citações. A ótica benjaminiana da teoria do cinema abre-se aos benefícios estéticos que a reprodução das imagens técnicas apresenta para a constituição da experiência do espectador típico da modernidade.

Muricy (1999), por exemplo, considera que as alegorias da modernidade benjaminiana são constituídas na leitura crítico-dialética estabelecida com a arte, a cidade, a sociedade e a poesia do século XIX e início do XX, como, por exemplo, obras do poeta francês Charles Baudelaire (1821-1867), do escritor francês Marcel Proust (1871-1922), do escritor austro-húngaro Franz Kafka (1883-1924) e do dramaturgo alemão Bertolt Brecht (1898-1956).

Assim, o seu conceito de estética na modernidade é fundamentado na doutrina da percepção, na qual o cinema torna-se o “resumo de todos os questionamentos estéticos” que resultam em uma teoria do cinema (BOLZ, 1992, p. 92). Ou seja, as reflexões estéticas de Benjamin apontam que o cinema seria o auge de um desenvolvimento da percepção do tempo. Ele considera que o cinema exercita o modo de ver e perceber o tempo na modernidade. É nesse tempo descontínuo que se desenha o universo fragmentado, mônada, em que o detalhe – a menor parte, invisível – é determinante para a experiência (BENJAMIN, 2012).

A atenção de Benjamin volta-se para a compreensão fílmica a partir dos fragmentos que se apresentam por meio de sua forma, no processo de montagem. A forma fílmica segue a lógica da irregularidade e da descontinuidade que corresponde à brevidade intermitente do *modus operandi* de máquinas, das tecnologias, das cidades e do homem moderno. O conceito de montagem cinematográfica em Benjamin funda-se a partir da análise de movimentos da vanguarda artística moderna, como o Surrealismo, que buscou “[...] produzir através da pintura (ou da literatura) os efeitos que o público procura hoje no cinema” (BENJAMIN, 2012, p. 206).

Bolz destaca que é “[...] com o cinema que a gente aprende a exercitar descontinuidades num estado de distração [...] perceber significa tomar os choques como rotina” (BOLZ, 1992, p. 95). No ensaio *Kult der Zerstreuung* (Culto da Distração, 1926), Kracauer (2009) traça um panorama dos cineteatros berlinenses com seus espetáculos que,

como palácios da distração, não se limitam à exibição de filmes, usando o espetáculo com o único fim de conservar o público amarrado às impressões periféricas. Os grandes cineteatros berlinenses são “espetáculos de excitação dos sentidos” que não permitem ao público o “espaço para a mínima reflexão” (KRACAUER, 2009, p. 345-346).

Esse exemplo da cultura da distração berlinense, retirado do livro *Ornamento das massas* (KRACAUER, 2009), nada mais é do que um reflexo da condição das massas na sociedade capitalista do início do século XX, em que a distração excita a massa, impedindo-a de refletir, ao mesmo tempo em que apresenta sua própria fragmentação desordenada. Isto é, para Kracauer, os cineteatros eram o reflexo nítido da vivência fugaz e distraída da massa urbana.

O público da experiência fílmica está imerso nesse estado de distração, pela experiência do choque físico e perceptivo do contínuo das imagens na tela. Ora, o espectador equipara-se ao transeunte das metrópoles, e tal constatação possibilita afirmar o caráter pedagógico do cinema na modernidade (FRANCO, 2010).

A massa dispersa, pelo contrário, faz a obra de arte mergulhar em si, envolve-as com o ritmo de suas vagas, absorve-a em seu fluxo [...] A recepção através da dispersão, que se observa crescentemente em todos os domínios da arte e constitui o sintoma de transformações profundas nas estruturas perceptivas, tem no cinema o seu cenário privilegiado (BENJAMIN, 2012, p. 208-209).

É no cinema que Benjamin (2000a, p. 52) encontra o espaço da experiência estética real capaz de lançar o homem – “que mergulha na multidão” – no “caleidoscópio dotado de consciência”, por meio da experiência do choque. A experiência estética mediada pelo cinema atende à necessidade de estímulos que provoquem a percepção humana para os efeitos de sentido e de presença da obra fílmica. Para Benjamin, há uma dialética nesse processo. O resultado dessa conjunção de elementos de experiência ótica e tátil é a distração do indivíduo que não se esquia de analisar aquilo que experimenta com o cinema. É na distração que a consciência e a percepção se voltam para o amortecimento dos choques, contra os estímulos.

O choque impede que o estímulo ocorra na modernidade. Assim, diante do impedimento de receber os estímulos que a vida social na urbe proporciona, já não existe a possibilidade do caráter de experiência entendida como atividade narrativa formadora. Estamos sob a constituição do choque e da *Erlebnis* (mera vivência fugaz que não permite apreensão do evento vivido).

A compreensão e interpretação do filme expressa o resultado de múltiplos fatores internos e externos ao sujeito, no qual a história, a memória e os sentidos de vários indivíduos estão, de alguma forma, inseridos como experiência cinematográfica. No entanto, a produção cinematográfica que serve aos interesses do capital (indústria cultural) e seus meios de manipulação do desejo e da fantasia do público tende a padronizar a perspectiva estética (*aesthesis*), que parece impor uma progressiva formatação da memória coletiva e estabelecer um estado de alienação no qual a experiência sensível se fragiliza.⁵⁸

Como enfatizado, Benjamin (2012) considera que, com a modernidade – ele se refere ao capitalismo da sua época –, ocorria uma dilaceração da experiência coletiva autêntica (*Erfahrung*) que então se deslocava e tendia a se resumir em uma mera *vivência* (*Erlebnis*), que seria já a experiência do indivíduo isolado, que impede a constituição de uma memória que seja comum e faça vínculo com a totalidade social.

Não por acaso, ele considera que na narração estaria caracterizada a “forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 2012, p. 221), que difere do romance e da informação jornalística. Assim, a tarefa do historiador materialista, isto é, do narrador da modernidade, segundo Benjamin, seria narrar sem esgotar as mediações da memória e da tradição comuns ao narrador e ao ouvinte pelas experiências, reelaborando a memória no presente para sua reconfiguração futura.

Por meio da memória, pontes são estabelecidas com aquilo que se considera atual e relevante para o debate em torno do cinema que possibilita a *Erfahrung*. A noção de “imagem eterna do passado” (BENJAMIN, 2012, p. 250) expressa os contornos de memória e de história em Benjamin.

Benjamin esclarece que o “princípio construtivo” da história, como história aberta, possibilita a insurreição de uma “luta pelo passado oprimido” por meio de um movimento que articula memória e experiências com o reencontro e reconstrução da experiência originária. Sob essa perspectiva, aquele que narra deve desviar-se da barbárie que atinge tanto os bens culturais como os processos de transmissão da cultura, a fim de cumprir a tarefa que lhe foi recomendada: a de “escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 2012, p. 244).

Em espiral dialética e constelatória, os conceitos, em Benjamin, formam uma totalidade de ricas e múltiplas relações. Assim, o conceito de memória está diretamente relacionado ao de experiência, que por sua vez é a antítese de *Erlebnis*, e essa tríade está

⁵⁸ Mais à frente, no capítulo sobre Wim Wenders, retomo essa questão.

vinculada à formação dos sentidos e à estética propriamente dita, e em particular, no caso da arte, ao conceito de aura.

3.2 A ESTÉTICA E A PERCEPÇÃO DO OLHAR: SOBRE O CONCEITO DE AURA NA MODERNIDADE

Em 1931, no ensaio “Pequena história da fotografia”, Benjamin formula seus primeiros apontamentos sobre a aura.⁵⁹ Partindo da crítica da utilização da técnica fotográfica para fins comerciais, o ensaio postula a superação do puro maniqueísmo da técnica na fotografia que delimitou o debate por entre os meandros da autoria, autenticidade e estética da imagem como obra de arte.

Benjamin (2012, p. 184) enfatizou que há dois fatores sociais na modernidade que regulam as transformações da percepção sob o signo do declínio da aura da imagem e de sua reprodução: a proximidade e a superação de unicidade que atribuem à obra/imagem o sentimento de posse do fenômeno único. Diante da imagem, o caráter da unicidade (*Einmaligkeit*) e de durabilidade se estabelece; enquanto diante da sua cópia, a reprodução dessa imagem estabelece a reproduzibilidade e a transitoriedade.

O que é, de fato, a aura? É uma trama singular de espaço e tempo: a aparição única de uma distância, por mais próxima que esteja. [...] Mas “fazer as coisas se aproximarem” de nós, ou antes, das massas, é uma tendência tão apaixonada do homem contemporâneo quanto a superação do caráter único de cada situação por meio de sua reprodução. A cada dia torna-se mais irresistível a necessidade de possuir o objeto de tão perto quanto possível, na imagem, ou melhor, na cópia (BENJAMIN, 2012, p. 108).

Benjamin (2012, p. 182) considera que a autenticidade da obra, sendo essência da tradição, se esvai diante da reproduzibilidade técnica, pois lhe é retirado o caráter de unicidade. Desse modo, no espaço e no tempo da existência da obra de arte, na autenticidade do aqui e agora (*hic et nunc*) da recepção do objeto artístico, a história e a relação de posse que se

⁵⁹ Nos anos seguintes a 1931, Benjamin escreveu novos ensaios nos quais expôs as mudanças e o pensamento que adviriam da análise crítica do desenvolvimento das técnicas de reprodução das imagens e o conceito de aura, como, por exemplo, em “Franz Kafka. A propósito do décimo aniversário de sua morte” (1934); “Experiência e pobreza” (1934); “O narrador” (1935); “A obra de arte na época de sua reproduzibilidade técnica” (1935-1936); e “Sobre alguns temas em Baudelaire” (1939).

estabelece dessa reprodução refletem-se na memória individual e coletiva por meio de fortes abalos na tradição. Em conjunto, essas relações estabelecidas em torno do objeto artístico abalam as formas de percepção do objeto na coletividade. A reprodução, para ele, é a ameaça que atualiza o objeto reproduzido, retira-o do jugo da tradição e o reatualiza historicamente.

Para Benjamin, a perda da aura não marca negativamente o universo da experiência na modernidade. Afinal, o resultado desse movimento da desauratização é o maior acesso às imagens artísticas pela coletividade. E a fotografia e o cinema são os “atores” principais dessa ruptura, sendo que o cinema torna-se a representação mais peculiar dos aspectos da cultura de massa.

No que tange à história da fotografia, em seu ensaio de 1931, o conhecimento de Benjamin abraça tanto a faculdade técnica como a análise crítica e estética do trabalho de fotógrafos contemporâneos. Para tanto, ele evoca a literatura, a história e a filosofia para adentrar o espaço de significações da imagem na modernidade.

Por meio do retrato infantil de Kafka, ao qual Benjamin dedicou um ensaio, em 1934, percebe-se que a leitura da fotografia-mônada⁶⁰ do escritor tcheco abrangeu os aspectos enigmáticos, auráticos da imagem e da leitura da intensidade de luz e sombra, bem como da técnica de reprodução por fluorescência do *mezzo-tinto* e dos artifícios do retoque (2012).

Benjamin teria comparado metaforicamente o fotógrafo francês Eugène Atget (1857-1927) com Ferruccio Busoni (1866-1924),⁶¹ bem-sucedido compositor e pianista italiano radicado em Berlim em 1894. A metáfora empregada – música e o pintor/fotógrafo – serve para enfatizar o quanto Atget estava à frente de seu tempo, tendo sido precursor no papel de romper com a fotografia convencional do “[...] retrato representativo e bem remunerado” (BENJAMIN, 2012, p. 109).

As imagens de Atget superam o tecnicismo da fotografia, que em Daguerre (1787-1851) marca o início da história da fotografia e alcança a iluminação dos pormenores, “[...]”

⁶⁰ Benjamin se apropriou do conceito de mônada de Leibniz (1646-1716), em que “[...] cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo” (BENJAMIN, 1984 p. 70). O conceito de mônada prolonga-se nos pensamentos de Benjamin, em “Origem do drama barroco alemão” (1925) e nas “Teses sobre o conceito de história” (1940) (GAGNEBIN, 1984, p. 44).

⁶¹ Missac (1998, p. 117) relata que Benjamin e Dora Benjamin teriam assistido a um recital de obras de Debussy executado por Busoni em Berna, em 1918. Busoni é autor de um manifesto de 1907, *Entwurf einer neuen Ästhetik der Tonkunst* (Esboço de uma nova estética da arte sonora).. Marco de uma arte de vanguarda, seu manifesto apresentou uma contradição entre teoria e prática, tendo vislumbrado um universo sonoro (música eletrônica e microtonal) que só mais tarde, com o advento da música eletroacústica, foi possível executar. Apesar de permanecer como exímio intérprete do repertório clássico-romântico, Busoni não se absteve da música contemporânea em seu tempo: “O público não sabe, nem quer saber, que para receber uma obra de arte a metade do trabalho cabe ao receptor” (BUSSONI, citado em DW.DE. Disponível em: <http://www.dw.de/>. Acesso em: 15 nov. 2013).

das coisas perdidas, transviadas [...], que sugam a aura da realidade” (BENJAMIN, 2012, p. 108-109). Em Atget, pela primeira vez, a fotografia não registra o rosto humano e faz desaparecer a imagem do homem, como mais tarde faria Nadar.

Benjamin observa que Atget fotografava as ruas de Paris em um vazio profundo, tornando o valor de exposição superior ao valor de culto (BENJAMIN, 2012).

Porém, quando o ser humano se retira da fotografia, o valor de exposição supera pela primeira vez o valor de culto. O mérito inextinguível de Atget é ter radicalizado esse processo ao fotografar as ruas de Paris, desertas de homens, por volta de 1900. [...] Com Atget, as fotos se transformam em autos no processo da história. Nisso sua significação política latente. Essas fotos orientam a recepção num sentido predeterminado. A contemplação livre não lhes é adequada. Elas inquietam o observador, que pressente que deve seguir um caminho definido para se aproximar delas. Ao mesmo tempo, as publicações ilustradas começam a mostrar-lhe indicadores de caminho – verdadeiros ou falsos, pouco importa. Nelas as legendas explicativas se tornam pela primeira vez obrigatórias. É evidente que esses textos têm um caráter completamente distinto dos títulos de quadro. As instruções que o observador recebe das publicações ilustradas através das legendas se tornarão, em seguida, ainda mais precisas e imperiosas no cinema, em que a compreensão de cada imagem é prescrita pela sequência de todas as imagens anteriores (BENJAMIN, 2012, p. 189).

Fotógrafos como Atget, August Sander,⁶² Karl Blossfeldt,⁶³ Sasha Stone⁶⁴ e Germaine Krull,⁶⁵ entre outros, se emanciparam do perigoso terreno da comercialização que envolvia a fotografia contemporânea de seu tempo, rompendo com interesses fisionômicos, econômicos, políticos e científicos (BENJAMIN, 2012, p. 113) da produção da imagem fotográfica.

⁶² August Sander (1876-1964) foi um fotógrafo alemão exaltado por Benjamin como autor que empreendeu a tarefa de registrar pessoas que não tinham nenhum interesse em fazer-se fotografar, em um trabalho de perspectiva científica que não se deixou assessorar por teóricos racistas ou por sociólogos, mas partiu, simplesmente, da observação imediata. Tal qual no cinema russo, o *Atlas* de Sander apresenta pessoas anônimas, dota as fotografias de uma nova significação fisionômica, incomensurável em sua variedade de rostos e contextos, que não poderiam mais ser nomeadas de retratos (2012, p. 109-110).

⁶³ O alemão Karl Blossfeldt (1865-1932) marcou a história da fotografia com a sua extensa série de imagens em macrofotografia de estudo das formas naturais (plantas, flores e sementes) para posterior apropriação desses assuntos imagéticos, por exemplo, pelos artistas surrealistas.

⁶⁴ Sasha Stone (1895-1940) foi responsável pela fotomontagem da capa de *Einbahnstraße* (Rua de Mão Única) do livro dedicado a Asja Lascis, publicado pela primeira vez em 1928, de seu amigo Walter Benjamin. A arte de Stone coaduna-se com a montagem literária como método de trabalho dialético e estético que Benjamin desenvolve nesse livro e posteriormente em seu projeto das *Passagens*.

⁶⁵ Na narrativa de sua amizade com Benjamin, Gershom Scholem (1975, p. 17) faz referência a Germaine Krull (1898-1985) e também à fotógrafa Gisèle Freund (1908-2000). Elas foram consideradas por Scholem como as responsáveis pelas melhores imagens da juventude benjaminiana. O fato de Krull e Freund serem registradas na narrativa de Scholem como referenciais do registro imagético de Benjamin exprime a inclinação à forma como essas fotógrafas, como autoras, concebiam o retrato sem montagens, dotadas da capacidade de compreensão da humanidade que envolve o fotógrafo e o retratado.

Ao reconhecer o trabalho dos surrealistas, Benjamin considera que os avanços, para uma fotografia criadora e construtiva, só foram possíveis “[...] em um país em que a fotografia não visa à excitação e à sugestão, mas à experimentação e ao aprendizado” (BENJAMIN, 2012, p. 113). Essa derivação culminaria na constatação benjaminiana de que o “analfabeto do futuro”, isto é, aquele que não sabe fotografar, não seria pior do que o tangível presságio de um analfabetismo do próprio fotógrafo, isto é, alguém “incapaz de ler suas próprias imagens” (BENJAMIN, 2012, p. 115).

Quando Benjamin trata da fotografia a partir da história, ele demonstra que o seu envolvimento com a dimensão imagética ultrapassa o âmbito da visualidade e da representação. Ele agrega sonho, memória, mito e fantasia como constituintes da imagem como linguagem. Seu olhar desponha para a percepção e análise da fotografia, e posteriormente do cinema, que, interconectados à fantasia e à escrita, estão sob as lentes da estética e da filosofia da arte: “A reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. Retrógrada diante de Picasso, ela se torna progressista diante de Chaplin” (BENJAMIN, 2012, p. 202).

Benjamin (2012, p. 179-212) apresenta um breve panorama do desenvolvimento da reprodutibilidade técnica da obra de arte, em uma tese na qual ele reconhece que a reprodução técnica favorece o declínio da *aura* da obra de arte que historicamente “sempre foi reproduzível” (BENJAMIN, 2012, p. 180).

Para Benjamin, os saltos, que antes separavam as evoluções em longos períodos, passaram a ser separados por intervalos de curta duração. Cruzamos o domínio da reprodução da obra de arte executado pela mão por meio da produção de gravuras (xilogravura e litogravura); alcançamos, com a fotografia, a emancipação da responsabilidade artística referida à mão e outorgada unicamente ao olho; e experimentamos a convergência da fala, pela reprodução técnica do som, na obra cinematográfica, sendo essa a máxima representação da arte aurática.

O caminho percorrido pela evolução da fotografia após Atget não é pressuposto de um reencontro com a manifestação da *aura* como aparição de caráter único da imagem, a exemplo das primeiras fotografias. Benjamin enfatizou que a era da evolução da técnica de reprodução das imagens estabeleceu uma crise que afetou a obra de arte, tendo ocasionado um declínio no caráter cultural da arte tradicional. No entanto, mais um “fenômeno” (BENJAMIN, 2009) foi inserido na análise da reprodutibilidade técnica benjaminiana: o som.

Que se fechem os olhos, abram-se e apurem-se os ouvidos, e da mais leve respiração ao mais selvagem ruído, do mais simples som à mais sublime harmonia, do mais violento grito apaixonado à mais suave palavra da razão, é somente a natureza que fala, revelando sua existência, sua força, sua vida e suas estruturas, de tal modo que um cego, ao qual é vedado o infinitamente visível, pode apreender no audível o infinitamente vivo (GOETHE, citado por BENJAMIN, 2009, p. 46)

Da mão para o olho, do olho para a fala, a convergência dos *fenômenos primordiais* na linguagem cinematográfica libertou a obra de arte do jugo da tradição, elevando-a à máxima representação da arte não-aurática. Assim, o filme sonoro, espetáculo inimaginável da época de Benjamin (2012, p. 201), representava muito mais do que um avanço da técnica. Para Benjamin, os fenômenos do fascismo e do cinema falado estavam interligados pela crise econômica que assolava a Europa pós-Primeira Guerra Mundial. Com o cinema falado, as massas voltaram às salas de exibição, aumentando os lucros da indústria cinematográfica nacional, o que culminou com a manipulação e uso do audiovisual para servir aos interesses fascistas. A afetação estética da massa fora atingida pela “perfectibilidade” (BENJAMIN, 2012, p. 192) do cinema falado.

O conjunto da linguagem cinematográfica (convergência de linguagens), analisado por Benjamin (2012), trata de uma natureza fragmentária e ilusionística inerente ao cinema (2012, p. 202), cujo resultado é advindo do trabalho da montagem.

Se o jornal ilustrado estava contido virtualmente na litografia, o cinema falado estava contido virtualmente na fotografia [...] Com ela, a reprodução técnica atingiu tal padrão de qualidade que ela não somente podia transformar em seus objetos a totalidade das obras de arte tradicionais, submetendo-as a transformações profundas, como conquistar para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos (BENJAMIN, 2012, p. 181).

Portanto, a dissolução da aura é resultado da crescente reprodução da obra de arte e o cinema falado contribui para um novo modo de exposição sensível e política da massa de espectadores. Para Benjamin, na técnica de montagem a percepção do fenômeno cinematográfico determina o sentido das coisas mostráveis. O cinema, potência de “autoalienação humana” (BENJAMIN, 2012, p. 195), expõe a coletividade às determinações daqueles que devem emergir como “vencedores, o campeão, o astro e o ditador” (BENJAMIN, 2012, p. 198).

3.3 A POBREZA DE EXPERIÊNCIA PÓS-AURÁTICA: O CINEMA

Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 2012, p. 124).

Para Benjamin, era nítido o crescimento da importância da arte pós-aurática, que, despida de seu invólucro, forma uma percepção “[...] cujo sentido para o homogêneo no mundo é tão agudo que, graças à reprodução, ela consegue captá-lo até no que é único” (BENJAMIN, 2012, p. 108).

Ao menos em tese, com o cinema a experiência estética torna-se democrática, está disponível por meio da reprodução. Desse modo, desde a produção, no *set* de filmagens, até a divulgação e distribuição em larga escala, pode-se inferir que o valor da aura das primeiras fotografias transfigura-se, no cinema, como o valor da própria reprodução, isto é, o valor de exposição da cópia do filme.

Nas obras cinematográficas, a reprodutibilidade técnica do produto não é, como no caso da literatura ou da pintura, uma condição externa para sua difusão maciça. A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme. O filme é uma criação da coletividade (BENJAMIN, 2012, p. 186).

A desaturização da arte favorece o deslocamento da função do plano estético para o plano político, o que acarreta a observação de Benjamin, em sua teoria da percepção da recepção da obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. O cinema, de acordo com Benjamin, teria alterado a conjunção perceptiva do sujeito da modernidade. A percepção e a experiência estética coletiva sofreram transformações significativas, resultantes do declínio da aura, da proximidade com as massas e do caráter transitório e reprodutivo da imagem.

Nas teses sobre a reprodutibilidade técnica, Benjamin (2012) aponta as associações entre a arte pós-aurática e o declínio da *Erfahrung* (experiência autêntica) com a

impossibilidade do espectador de perceber os indícios do fazer artístico – a interpretação do sentido – produzidos pelo relampejar das imagens reproduzidas pelo aparato técnico.

Pensar o cinema, a partir de/com Benjamin, é um dos desafios desta dissertação, que elege, como referência empírica, o cinema de Wim Wenders. Em linhas gerais, as imagens, nos filmes elaborados por esse cineasta, permanecem no jogo do visível e invisível sobre o efêmero que se apresenta para o observador.

No espaço da experiência filmica, o observador é convidado a entrever e dialogar com os espaços da memória evocados pela linguagem cinematográfica. Tal percurso é *locus* de memórias de protagonistas, diretor/equipe e espectador.

Em filmes como *Paris, Texas* (WENDERS, 1984), por exemplo, a identidade do personagem Travis está mixada ao seu passado (imagem 11/12). Em *Alice nas cidades* (WENDERS, 1973), o instantâneo da Polaroid fixa a memória e o reconhecimento do sujeito na imagem sobreposta de Alice e Phillip (imagem 10). Em *Asas do desejo* (WENDERS, 1987), o invisível converte-se em visível pelos sentidos da bailarina e do anjo pela montagem e composição do jogo de luz que unifica tempo e espaço através da sincronia das faces sobre o espelho (imagem 11 e 12).

O que a filosofia da visão ensina à filosofia? [...] Ensina que, assim como o visível é atapetado pelo forro do invisível, também o pensado é habitado pelo impensado. Este não é o que não foi pensado por outrem, nem o que, pensado por ele, não foi por ele expresso. Não é o tácito, o implícito, a entrelinha. É o que, no pensamento de outrem, porque pensado por ele, nos dá a pensar o que ele nos deixou para pensar ao pensar o que pensou. O olhar ensina um pensar generoso que, entrando em si, sai de si pelo pensamento de outrem que o apanha e o prossegue. O olhar, identidade do sair e do entrar em si, é a definição mesma do espírito (CHAUÍ, 2013, p. 60-61).

A coisa não é objeto do conhecimento, representação evidente, nem fato observado, nem suporte de propriedades separáveis e juntáveis pelo intelecto. Não é múltiplo da sensação, nem a unidade do conceito. Não é mosaico, soma de partes exteriores uma às outras ligadas por relações mecânicas de causa e efeito ou por relações funcionais e orgânicas. Não é ilusão subjetiva que os procedimentos experimentais e construtivistas corrigiriam, substituindo-a pela verdade objetiva. Não é representação, ideia clara e distinta, nem exemplar empírico de idealidades ou de essências inteligíveis. A coisa é o *sensível vindo a si e a nós* (CHAUÍ, 2013, p. 58).

O objetivo do próximo capítulo é iniciar um diálogo com a obra filmica de Wilhelm Wenders e tecer considerações sobre possíveis aproximações entre Wenders e Benjamin a partir do conceito de experiência e memória.

CAPÍTULO 4

UMA ESTRADA PARA A CRIAÇÃO DO CINEMA AUTORAL DE WIM WENDERS

A breve passagem perpetrada em um *set* de filmagens, algumas correspondências estabelecidas e o reconhecimento de uma parte ínfima da obra de Wim Wenders foram tão somente os primeiros passos que me aproximam da dimensão do papel histórico, social, estético, filosófico e educacional desse cineasta e da sua vasta obra cinematográfica. Sobre Wenders, pode-se afirmar inicialmente que ele é um cineasta da segunda geração pós-Oberhausen.⁶⁶ Por isso, nos próximos parágrafos, teço algumas considerações biográficas nas quais enfatizo momentos de sua trajetória que se entrecruzam com a história da ex-Alemanha Ocidental e a própria história do cinema alemão. O escopo é expor como esse atravessamento contribui para o seu fazer filmico. Dessa forma, o próprio cineasta introduz a sua história da seguinte forma: “Eu nasci na Alemanha [...], logo após o fim da Segunda Guerra Mundial. Os alemães haviam acumulado muita vergonha e culpa sobre os seus ombros então, desde que me lembro, queria deixar o meu país natal para trás. Por isso, acabei me tornando um viajante” (WENDERS, 2008).⁶⁷

Ernest Wilhelm (Wim) Wenders nasceu em 14 de agosto de 1945, exatos três meses após a assinatura do termo de rendição da Alemanha, na cidade industrial de Dusseldorf. Praticamente destruído, totalmente em ruínas, o país vivia o resultado da barbárie dos nazistas e da incursão das tropas aliadas nos meses finais da guerra. Apesar da derrota do Estado nazista, a Segunda Guerra Mundial continuou no Pacífico, no extremo Oriente. A força aérea

⁶⁶ No 8º Festival Internacional do Curta-Metragem da cidade de Oberhausen, ocorrido em 28 de fevereiro de 1962, 26 jovens cineastas mobilizaram-se, descontentes com o andamento do cinema na Alemanha Ocidental, e clamaram pelo Novo Cinema Alemão. Com a inundação de filmes estadunidenses, britânicos e franceses na parte ocidental da Alemanha, o desejo desses jovens cineastas era criar uma nova forma de filme alemão que fosse livre das amarrações e imposições da indústria cinematográfica. Isto é, queriam a liberdade para discutir e praticar seus ideais intelectuais, a estrutura econômica para a produção e os rumos para o Novo Cinema, para que pudesse reagir contra as bases econômicas da indústria cultural cinematográfica, fomentando um cinema representativo da totalidade dos interesses sociais, políticos e econômicos daquela geração. É nesse cenário que a morte do antigo cinema alemão é manifesta no anseio do novo cinema que se desvencilha do jugo da tradição.

⁶⁷ Vídeo: Fronteiras do Pensamento, 2008.

estadunidense lançou, nos dias 6 e 9 de agosto de 1945, duas bombas atômicas que atingiram as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki.

Wenders nasceu em um país onde os nazistas não apenas perseguiram, mas assassinaram vários artistas vinculados à arte moderna, por eles considerada arte degenerada,⁶⁸ e supliciaram a própria cultura por uma estética imposta a toda a produção artística feita em solo alemão. Isto é, toda expressão artística na Alemanha deveria passar pelo crivo das convenções naturalistas do Reich, pois só o governo era conhecedor do “[...] desejo do povo e seus maiores sonhos a que somente um artista pode dar forma”.⁶⁹

Boujut (2012) considera que o cinema de Wim Wenders não busca reconstruir uma fascinação horrorizada pelo 3º Reich, nem mesmo coloca em cena o tormento causado por toda a memória da barbárie que se estendeu pela Alemanha – o que provavelmente estabeleceria uma estética para o nazismo em suas películas. No entanto, Wenders não foge à responsabilidade de contar histórias que expressem e não apenas encubram o estado existencial da vida na Alemanha pós-Segunda Guerra Mundial e durante a Guerra Fria (1945-1991). Parte dessa perspectiva é fundamentada na filosofia fílmica de Béla Balázs, André Bazin e Siegfried Kracauer,⁷⁰ com a qual eles partilham a assertiva de que o cinema tem por centro a realidade⁷¹ bruta.

⁶⁸ “A degeneração cultural era considerada uma ameaça. ‘Decadência’ era a palavra da moda entre os burgueses. As calamidades que assolaram a Alemanha, em particular o ‘bolchevismo cultural’, eram vistas como tendo sido instigadas pelos judeus. Com as perspectivas limitadas, a arte de vanguarda para os nazistas era um presságio do destino. Para eles o caos que percebiam nisso era de evidente depravação espiritual e intelectual” (COHEN, 1989). Em 1928, com a criação da Sociedade Nacional Socialista da Cultura Alemã (Defesa da Cultura Alemã) mais de 650 obras de arte moderna foram coletadas com o fim de uma total higienização dos “sinais de doença mental”, do desequilíbrio e da alienação dos artistas na Alemanha. A partir de 1937, a arte degenerada (*Entartete Kunst*) foi exposta em Munique, Mannheim, Nuremberg, Dessau, Stuttgart e Dresden, sendo seguida de exposições da Grande Arte Alemã de obras consideradas pelo Estado nazista como referências estéticas da antiguidade clássica, mais especificamente nos ideais naturalistas da beleza grega. Isto é, o neoclassicismo seria o modelo ideal da arte nazista. Ao todo, mais de 4 mil obras foram incineradas durante o regime nazista. Conferir: www.ihuonline.unisinos.br/. Acesso em: 23 mar. 2014.

⁶⁹ Fala atribuída ao presidente da Câmara de Literatura do Reich, Hans-Friedrich Blunk, citado no documentário *A arquitetura da destruição* (Peter Cohen, 1989). Enquanto o narrador fala em *off*, cenas da comemoração do Dia das Artes em Munique (1939) revelam o “desejo do povo” na visão do Reich: bandeiras e símbolos do nazismo cercam esculturas colossais de seres da mitologia grega e fragmentos de estruturas da arquitetura clássica greco-romana.

⁷⁰ Balázs pertenceu ao período clássico da teoria fílmica (1920-1960) e foi precursor da teoria fílmica realista de André Bazin e Siegfried Kracauer. Dedicou grande parte de sua teoria para proclamar o cinema como arte distinta da linguagem teatral, dotada de “espírito” próprio, linguagem que depende diretamente da câmera como parte do processo criativo. O olhar perpetrado pela câmera, pela técnica, pelo novo traz para a imagem a face humana, por meio do primeiro plano e do *close-up*, para o encontro intimista de uma psicologia dramática que se interpõe entre ator e espectador: “Close-ups are the pictures expressing the poetic sensibility of the director” (BALAZS, 1970, p. 56).

⁷¹ O tema da realidade pela experiência cinematográfica teve em Dziga Vertov, cineasta do movimento estético construtivista, a primeira formulação de uma teoria do cinema centrada na “verdadeira realidade” de seu *Kino*-

Comentadores como Dudley (2002) consideram que o cinema wenderiano está comprometido com a urgente missão de apreender a existência das coisas.⁷² Para isso, seus filmes não são apenas fotografias de uma dada realidade objetiva, focada na estética de conteúdo e técnica, como defendida por Kracauer (DUDLEY, 2002). Dudley considera que Wenders aproxima-se muito mais da estética do espaço de André Bazin, ao pensar o cinema como “[...] a arte do real porque registra a espacialidade dos objetos e o espaço por eles ocupado” (DUDLEY, 2002, p. 115) e por eles dotado de espaços onde a natureza tecnológica não humana, do olho mecânico (câmera), coabita com a natureza psicológica. Afinal, a natureza da imagem filmica é fruto do trabalho humano.

Portanto, a história e a origem, presentes no cinema de Wim Wenders, revelam uma dialética histórica do presente com o passado que cerca uma experiência pessoal e social com a Alemanha pós-1945. Nas memórias de infância, Wenders recorda que seu primeiro contato com a imagem deu-se aos seis anos de idade, por meio de um velho projetor de filmes à manivela dado pelo pai. Posteriormente, aos oito anos, ele foi pela primeira vez a uma sala de cinema para assistir a *Laurel e Hardy*,⁷³ porém, por engano, a sua avó entrou na sala de exibição errada e acabaram por assistir ao filme espanhol *La noche del terror ciego* (*Die Nacht der Reitenden*)⁷⁴ um filme de terror que traumatizou Wenders em sua relação com o cinema. Mesmo assim, após quatro anos, seu pai lhe deu uma câmera de filmagens no formato 8 milímetros,⁷⁵ para somar com o antigo projetor.

Foi na infância, aos 12 anos de idade, que surgiram as primeiras experiências com a filmagem. Do alto da janela de seu quarto ele filmou o fluxo da cidade industrial de Dusseldorf. Essa lembrança é impregnada pelo ríspido e aborrecido questionamento de seu pai: “O que você está a fazer com sua câmera?”⁷⁶ A resposta de Wenders ao questionamento foi: “Estou a filmar a rua, você não vê?”⁷⁷ (KOLKER; BEICKEN, 1993, p. 1). Seu pai lhe

Pravda (Cinema-olho ou cinema-verdade). Ao filmar o documentário *Um homem com uma câmera na mão* (1929), Vertov materializa a sua teoria, que tem na câmera a representação do olho humano.

⁷² Para Wenders, a partir de Cézanne, “Things are disappearing. If you want to see anything, you have to hurry [...] The thing itself may no longer be there, but you can still see it, the fact of its existence hasn’t been lost. The act of filming is a heroic act (not always, not often, but sometimes)” (CÉZANNE, citado por WENDERS, 2001, p. 159-160).

⁷³ *O gordo e o magro*.

⁷⁴ Filme de Amando de Ossorio, 1971,

⁷⁵ Câmera de formato cinematográfico cujo cartucho de filme tem 8 mm de largura e capacidade para registrar 3600 fotogramas. A variação da razão fotogramas/segundo permitia a variação de um tempo filmico de 2’30” até 3’20”.

⁷⁶ “Was machst du denn da mit deiner Kamera?”.

⁷⁷ “Ich filme die Strasse, das siehst du doch?”.

pergunta: “E para quê?”.⁷⁸ O silêncio de Wenders a essa pergunta é algo que o inquieta, mesmo passados muitos anos do ocorrido, pois desde aquele momento de sua infância, não há razões conscientemente estabelecidas para a sua necessidade de filmar, a não ser o fato de lhe parecer algo tão natural à existência de uma câmera, isto é, algo que vai além de uma “[...] questão tão estúpida” (WENDERS, 1991, p. 2).

Para Kolker e Beicken esses seriam os primeiros sinais da busca de Wenders para preservar o “[...] constante fluxo das coisas e dos fenômenos” (KOLKER; BEICKEN, 1993, p. 4). Ao mesmo tempo, são as primeiras memórias de sua escolha de filmar. Mesmo que intuitivamente, por se tratar de um menino de 12 anos, a sua reação revela uma origem para a impaciência que o atinge ao ser questionado – “por que você filma”? (KOLKER; BEICKEN, 1993, p. 2) – em 1987, 30 anos depois do ocorrido. Ao evitar explicações teóricas ou políticas para esse tipo de pergunta, Wim Wenders traz das memórias de infância o sentido e a experiência originária de seu ato de filmar como missão que ultrapassa qualquer resposta, qualquer justificativa, que não seja derivada do desejo natural e do dever existencial, frente ao desafio legado pelo pai, Heinrich Wenders.

A relação com o pai, cirurgião-chefe de um hospital católico da cidade de Oberhausen, exerceu sobre Wenders um grande fascínio do qual, mais tarde, ele quis se libertar. Tal processo, no entanto, prolongou-se por seu período de formação, após concluir os anos de colégio, na cidade de Oberhausen, no Vale do Ruhr. Primeiro, ele seguiu os passos do pai e iniciou o curso de medicina. Então, com 18 anos de idade, chegou a cursar apenas um ano, de 1963 a 1964, na Universidade de Munique. Ao abandonar a medicina, Wenders optou por cursar filosofia na Universidade de Freiburg, o que também durou um ano, de 1964 a 1965.

Após as passagens pelas universidades de Munique e Freiburg, Wenders decidiu abandonar os estudos universitários na Alemanha e mudou-se para Paris, a fim de iniciar os estudos de pintura na Academia de Belas Artes (*École des Beaux-Arts*). No entanto, em 1966, ele não foi aceito pela academia e, como não obteve a aprovação para a formação como pintor em Paris, Wenders trabalhou por um período em Montparnasse, junto ao estúdio de Johnny Friedlander, gravurista estadunidense. Durante o tempo em que trabalhou no ateliê, ele relata que vivia dias de extrema solidão e isolamento, em um apartamento tão frio, sem calefação, que o motivava a dedicar horas diárias na sala Henri Langlois da Cinemateca de Paris, onde teria visto, “[...] em um ano, entre 1000 a 2000 filmes” (WENDERS, citado por BOUJUT, 2012, p. 22). Ali ele pôde descobrir mais intensamente a história do cinema mundial, em

⁷⁸ “Und, wozu?”.

especial a filmografia de Yasujiro Ozu; os clássicos do cinema alemão, como Fritz Lang e Friedrich Murnau, e o cinema estadunidense, pelos trabalhos do diretor John Ford (1894-1973), homenageado em *Alice nas cidades* (1973).⁷⁹ A Cinemateca de Paris é considerada pelo cineasta como uma das “casas” de sua infância, onde ele pôde adentrar a história do cinema com um sentimento de segurança que somente a cinemateca poderia lhe oferecer, e como ele mesmo relatou: *Fue ahí, sin embargo, donde sugió mi anhelo de hacer cine*⁸⁰ (WENDERS, citado por BOUJUT, 2012, p. 23). Wenders se inscreveu para uma vaga no Instituto de Estudos Avançados em Cinema (Institut des Hautes Etudes Cinematographiques) de Paris, porém a sua candidatura não foi aceita, o que fez com que ele decidisse retornar para a Alemanha.

Antes mesmo de ingressar nos estudos de cinema, Wim Wenders trabalhou por três meses como auxiliar de escritório no departamento administrativo da filial da United Artist Corporation, em Düsseldorf, onde viu de perto o sistema de distribuição e exibição dos filmes.

Em 1969, ele escreveu uma crítica para a revista *Filmkritik* com o título “Despising what you sell” (WENDERS, 2001, p. 41), na qual relata parte das suas descobertas do universo do mercado de filmes das produtoras de cinema. Curiosamente, ele iniciou a crítica com um suposto diálogo entre Karl Marx (1818-1883) e o cineasta David W. Griffith (1875-1948): “Movies are not made by blind people. But it is only blind people who sell, deal with and distribute them. So films are treated worse than Chiquita bananas or rental-cars (Karl Marx, in conversation with David Griffith)”⁸¹ (WENDERS, 2001, p. 41).

Obviamente o cineasta Griffith não teve a oportunidade de dialogar com Marx. Não obstante, a aproximação feita por Wenders denuncia o seu olhar crítico, cuja perspectiva aponta para as influências em sua estética, do materialismo histórico e da base que consolida a linguagem cinematográfica na história do cinema mundial. A crítica wenderiana à estupidez do sistema de execução e distribuição dos filmes considera que o desprezo com que eram tratados as produções filmicas e os clientes, donos de salas de exibição, era inadmissível e

⁷⁹ Cena na qual o ator Rüdiger Vogler lê a notícia em um jornal local – após Wenders tomar conhecimento da morte dele durante as filmagens.

⁸⁰ “Foi lá, no entanto, que surgiu o meu desejo de fazer cinema”. (Tradução nossa).

⁸¹ “Os filmes não são feitos por pessoas cegas. Porém, somente cegos são os que vendem, negociam e distribuem os filmes. Assim, filmes são tratados pior do que Chiquita Bananas* ou aluguel de carros”. (Tradução nossa).

* Chiquita Banana é um *cartoon* inspirado em Carmen Miranda, criado por Dik Browne em 1944 como propaganda da empresa United Fruit Company. O desenho animado colorido fez parte das estratégias de dominação da empresa norte-americana e do consumo de seus produtos na Europa após o fim da Segunda Guerra Mundial. O comercial foi apresentado nos cineteatros alemães por mais de 50 anos. Disponível em: www.unitedfruit.org/chron.htm. Acesso em: 7 abr. 2014.

fazia com que se refletisse na produção filmica o que se apresentava no sistema de distribuição experimentada durante os meses de trabalho no escritório da distribuidora, em Dusserldorf. Sobre isso ele relatou:

The films I saw as a result were almost always a continuation of what I had experienced during the day in the distribution office. And vice versa: the distribution system was only an extension of the films that kept it going. From production to distribution, the same violence was at work: the same lack of love in dealing with images, sound and language; the stupidity of German dubbing; the vulgarity of the block and blind booking system; the lack of variety in advertising; the lack of conscience involved in exploiting the cinema-owners; the idiocy involved in cutting films down, etc. (WENDERS, 2001, p. 42).⁸²

Em *Janela da alma* (2001),⁸³ Wim Wenders relembra um sentimento recorrente em sua infância: a cegueira. Dos sete aos oito anos ele convivia com a preocupação de ficar cego, tal como a tia. Quando Wenders alude à cegueira, em um diálogo entre dois revolucionários do século XIX e XX, é possível associar essa ideia/metáfora à pela supressão da capacidade humana de sentir e comunicar algo, em meio a tantas imagens.

Em seus primeiros contatos com o cinema, Wenders experimentou uma arte que possibilita ao espectador, no encontro com a imaginação, também “ler as imagens”. Dessa singularidade, ele destaca os faroestes de John Ford e Anthony Mann como importantes para a sua forma de pensar e fazer cinema. Foram filmes que serviram como “verdadeiros mensageiros”, que lhe deram o sentido de lugar a proporcionar o impulso de ir ao encontro das imagens no mundo, isto é, na estrada. Afinal, “[...] filmes que têm uma identidade ajudarão a criar uma identidade ou a mantê-la. Não há tarefa mais formidável na produção cinematográfica” (WENDERS, 2009: 9’42”). A cegueira provocada pela indústria cinematográfica hegemônica, que Wenders conheceu durante a passagem pelo escritório da United Films, parece ter fundado uma crescente relação de produção e consumo de imagens que põe a memória individual e coletiva de uma sociedade, no caso da própria Alemanha, à mercê do domínio da fetichização da imagem como produto cultural que perpetua o espírito de alienação.

⁸² “Os filmes que eu vi foram quase sempre uma continuação do que eu tinha experimentado durante o dia no escritório de distribuição. E vice-versa: o sistema de distribuição foi apenas uma extensão dos filmes. Da produção à distribuição, a mesma violência estava inscrita no trabalho: a mesma falta de amor ao lidar com imagens, som e linguagem; a estupidez de uma dublagem alemã; a imoralidade do sistema de reserva dos filmes; a falta de diversidade nas propagandas; a falta de consciência que envolve a exploração dos proprietários de salas de cinema; a idiotice que envolve o corte de filmes para baixo, etc”. (Tradução nossa).

⁸³ Filme de João Jardim e Walter Carvalho.

Boujut (2012) observa que “a estrada de Wim Wenders” é envolta pelo profundo sentimento de abandono e esquecimento que o cinema alemão viveu após 1945, na prevalência dos *Heimatfilms*,⁸⁴ dos *westerns-chucrutes* e dos pornôs que, para Wenders, “[...] era como um deserto [...] uma pequena indústria deplorável” (BOUJUT, 2012, p. 26); também pelas condições existenciais e psicológicas dos próprios alemães, no pós-guerra, e por um tipo de “[...] colonização do subconsciente dos alemães” (WENDERS, citado por SANDFORD, 1980, p. 104) pelo imperialismo cultural dos Estados Unidos. O próprio Wenders admite: “Todos os meus filmes têm em sua fundamentação implícita a americanização da Alemanha Ocidental” (WENDERS, citado por SANDFORD, 1980, p. 104).⁸⁵

Assim, entre 1967 a 1970, Wim Wenders iniciou seus anos de formação, no curso de televisão e cinema na Hochschule für Fernsehen und Film München. Ele foi o primeiro da segunda geração de cineastas pós-Oberhausen a estudar regularmente em uma escola de formação para cineastas (SANDFORD, 1980; BUCHKA, 1987). Ali ele escreveu uma série de ensaios críticos sobre o cinema para as revistas alemãs *FilmKritik*, *Twen* e *Der Spiegel* e publicou no jornal diário *Süddeutsche Zeitung*. Também fez seus primeiros filmes ainda como estudante de cinema. Essa fase pode ser caracterizada pela prevalência da estrutura não-narrativa de filmes experimentais, cujo foco recai sobremaneira no plano pictórico de influência estadunidense, pela obra de Edward Hopper (1882-1967),⁸⁶ e na música, em especial o Rock’n Roll de Bobby Dylan, Jimmy Hendrix e Rolling Stones, entre outros. Pintura e música assumem o importante papel de motores da câmera e dos atores em cena. A admiração da cultura estadunidense está evidente em todas as sete produções, a começar pelos títulos – todos – em língua inglesa. São eles seis curtas metragens de 10 a 25 minutos cada: *Locations* (1967), *Same player shoots again* (1967), *Silver City* (1968), *Alabama: 2000 years light* (1969), *3 American Lps* e *Police Film* (1970); e um longa metragem que foi a sua produção para a conclusão da graduação – *Summer in the City* (1970).

⁸⁴ *Heimat* é um termo alemão que pode ser traduzido por pátria, tradição folclórica. Os filmes *Heimat* tendem a enaltecer o bucólico modo de vida rural e esta era uma prática bem comum entre os nazistas que controlavam o Estado alemão no período de 1933 a 1945.

⁸⁵ Portanto, na ausência de uma noção de cinema alemão, feito por alemães, para falar aos alemães (BOUJUT, 2012, p. 26), em 1962 a Alemanha viu o nascimento do Manifesto de Oberhausen e a esperança de liberdade e mudança concretizada pelo Novo Cinema Alemão.

⁸⁶ A estética do pintor Edward Hopper representa uma visão realista dos dramas que envolvem a sociedade e a vida moderna estadunidense, principalmente nos pós-guerras, isto é, na Primeira Grande Guerra, na Grande Depressão de 1929 e na Segunda Guerra Mundial. Suas pinturas são representações da solidão ambientadas por cenas urbanas e rurais desertas, vazias, porém preenchidas por um jogo de luz e sombra inquietante que acena para o realismo imaginativo do pintor. O cinema influenciou a obra de Hopper, admirador da estética cinematográfica das décadas de 1930 e 1940 de Hollywood; no entanto, a obra de Hopper também influenciou grandemente o cinema, como se percebe, por exemplo, em Alfred Hitchcock, David Lynch e Wim Wenders.

Apesar do difícil acesso à sua primeira filmografia, foi possível encontrar uma cópia do filme *Alabama* (1969) disponível no *YouTube*.⁸⁷ Wenders considera que *Alabama* foi o primeiro filme em que ele realmente desempenhou o papel de cineasta, contando com a direção de fotografia de Robby Müller⁸⁸ e a atuação de nove atores. Também foi a primeira vez em que Wenders filmou com uma película fílmica no formato padrão das produções cinematográficas, de bitola 35 milímetros (largura). Ele vê *Alabama* como um filme que é e não é uma história (*Press Release* do filme), pois foge da narrativa comum sobre a diferença entre a interpretação da música *All along the watchtower*, executada em duas versões, uma de Bob Dylan e outra de Jimi Hendrix. Ao apresentar seu filme dessa forma, Wenders parece enfatizar a necessidade de contar histórias e buscar entendê-las para além da “análise do discurso” e do senso comum. Em outros termos, a estética fílmica wenderiana adentra o espaço da identidade cinematográfica e pessoal como expressão inseparável da constituição de sua própria história. Dessa forma, ao empreender um olhar para as sinopses e trechos de alguns dos filmes da fase de formação, Wenders adentra temas como a alienação, solidão, fascinação pela cultura estadunidense e as fronteiras da sociedade e de seus territórios.

Sobre Wenders, Buchka (1987) comenta que, na época da sua graduação em cinema, os poucos recursos disponibilizados pela universidade (especialmente no suporte financeiro) e a limitação dos meios técnicos acessíveis propiciaram um ambiente de cooperação mútua entre os cineastas principiantes, favorecendo a “[...] imaginação e a adaptação inteligente das concepções estéticas aos meios disponíveis” (BUCHKA, 1987, p. 8). O exemplo disso são os filmes *Crônica de Anna Magdalena Bach* (1968), de Jean-Marie Straub e Danièle Huillet, *Sinais de vida* (1968), de Werner Herzog, *O machão* (1969), de Rainer Werner Fassbinder e *Summer in the city* (1970), de Wim Wenders.

A carreira profissional de Wenders teve início em 1971, com o filme *O medo do goleiro diante do pênalti*,⁸⁹ feito em colaboração com o escritor e roteirista austríaco Peter Handke.⁹⁰ Esse foi o primeiro filme de Wenders a ser produzido pela *Filmverlag der Autoren e pela Produktion 1 im Filmverlag der Autoren* (PIFDA), cooperativas que assumiram a missão

⁸⁷ Disponível em: www.youtube.com/watch?v=4CFKpdp2Zls. Acesso em: 5 nov. 2012.

⁸⁸ *Alabama* (1969) foi o primeiro trabalho de Robert Müller e Wim Wenders numa parceria que se estendeu até a produção de *O amigo americano*, em 1977.

⁸⁹ *Die Angst Des Tornmanns Beim Elfmeter* (1971).

⁹⁰ A parceria entre Handke e Wenders começou com o filme sobre a música norte americana, *3 American LP's* de 1969, em que imagens de dentro de um carro apresentam paisagens diversas da Alemanha ao mesmo tempo em que, num diálogo em *off*, Handke e Wenders conversam sobre como o *rock* americano fala muito mais de emoção e de imagens do que propriamente do som. Outras parcerias entre Wenders e Handke: *O medo do goleiro diante do pênalti* (1971), *Movimento em falso* (1974) e *Asas do desejo* (1987).

de financiar, produzir, comercializar e distribuir filmes independentes de diretores/autores de cinema⁹¹ alemães, sempre em colaboração com a televisão e os grêmios⁹² alemães, o que lhes permitiram maior rapidez e facilidade para produzir e distribuir as suas produções. Essa iniciativa deu-se frente à necessidade de uma produtora que atendesse aos projetos dos cineastas envolvidos com o movimento do Novo Cinema Alemão. Em geral, havia um hiato entre os objetivos dos jovens cineastas e as expectativas das produtoras e distribuidoras comerciais da época. Com isso, muitos diretores do Novo Cinema Alemão se associaram à Filmverlag, entre eles Werner Herzog, Rainer Werner Fassbinder, Alexander Kluge, Laurens Straub e o próprio Wim Wenders.

Entre 1971 e 1977, sobretudo com a produção da trilogia *Alice nas cidades*⁹³ (1973), *Movimento em falso*⁹⁴ (1975) e *No decurso do tempo*⁹⁵ (1976), além de *O amigo americano*⁹⁶ (1977), Wim Wenders ampliou as fronteiras e alcançou reconhecimento internacional. É fato que as fronteiras, para Wenders, já eram recorrentes em seus filmes, e que o seu desejo de ampliá-las estava cercado da inquietação que ele sentia no próprio país.

Em sua trilogia *Road Movies*,⁹⁷ Wenders se aproxima da realização do sonho de filmar nos Estados Unidos, desejo que se concretizou após o sucesso de *O amigo americano*⁹⁸ (1977), numa coprodução internacional com a novelista estadunidense Patrícia Highsmith. Sua estada nos Estados Unidos revelou facetas na realização de seu sonho americano. Wenders viveu decepções, principalmente em função das prerrogativas dos estúdios de filmagem, que frustraram o seu ideal de liberdade de criação. Para ele, o tempo que passou nos Estados Unidos foi de relações conflituosas e limitadoras: quatro anos de uma “*bad trip*”, iniciada em 1978, que terminou somente em 1982, quando finalmente *Hammett* foi lançado.

Portanto, as “[...] experiências na indústria dos dependentes não corresponderam às esperanças do artesão autônomo” (BUHCKA, 1987, p. 16). Afinal, tudo o que a indústria

⁹¹ Buchka (1987, p. 10) distingue o “autor de cinema” como aquele que domina o ofício de cineasta, tem uma produtora e é sócio de uma distribuidora de filmes.

⁹² São comissões de representantes de diferentes categorias que têm a função de afiançar ou não o financiamento de projetos cinematográficos. No “cinema dos grêmios” os projetos filmicos iam para uma avaliação de comissões.

⁹³ *Alice in den Städten* (1973).

⁹⁴ *Falsche Bewegung* (1975).

⁹⁵ *In Lauf der Zeit* (1976).

⁹⁶ *Der Amerikanische Freund* (1977).

⁹⁷ A trilogia wenderiana composta dos filmes *Alice nas cidades* (1973), *No decurso do tempo* (1974) e *Movimento em falso* (1975). É com o filme *No decurso do tempo* (1974) que Wenders inaugura a própria produtora, a Road Movie Company.

⁹⁸ *Der amerikanische freund* (1977).

desejava era o cumprimento imediato da demanda exigida para a produção do filme. Contrariamente a essa imposição da indústria, a perspectiva wenderiana toma o processo de produção fílmica como heterogêneo e fluido, a ponto de um roteiro sofrer alterações no decorrer das gravações e o trabalho do diretor cinematográfico ser comparado ao de um artesão, cuja existência e atuação perpassa todo o processo de criação, filmagem e montagem.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão - no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o "puro em si" da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 2012, p. 205).

Isso não significa que não haja roteiro, mas este é submetido à dinâmica das gravações, do contato com os atores e atrizes, com novos elementos que aparecem no decorrer do processo de filmagem. Por isso, Wenders considera que, para a indústria, “[...] quando você é um diretor mais interessado no processo de filmagem e acha que pode melhorar o produto durante o processo, é o homem errado” (WENDERS, citado por TAMANAHA, 2008. Acesso em: 14 fev. 2014).

Enquanto as dificuldades no percurso das gravações de *Hammett* se alongavam, o sonho de Wenders de se tornar um cineasta com o mesmo reconhecimento dos diretores estadunidenses parecia distante. Porém, paralelamente ele passou a se dedicar a outros projetos de produção de longas e curtas-metragens independentes, destinados à televisão francesa, dentre eles: o docudrama *Um filme para Nick* (1980), codirigido por Nicholas Ray;⁹⁹ o longa-metragem *O estado das coisas*¹⁰⁰ (1982), *Ângulo reverso*¹⁰¹ (1982) e o documentário *Quarto 666* (1982). Nesse conjunto de filmes, Wenders entrelaça diálogos, sons e narrações em um espaço temático que culmina na compreensão de que a relação entre vida e morte do cinema revela, como resultado, sua própria libertação e reelaboração, bem como da própria vida.

Sumariamente sintetizada no conjunto de filmes produzidos ao longo do período em

⁹⁹ Nicholas Ray teve seu primeiro filme *Amarga esperança* exibido em 1948. Passados pouco mais de dois anos, e com uns seis filmes feitos, Ray foi aclamado pela crítica europeia, assim como por Éric Rohmer e o cineasta Jean-Luc Godard, por seu longa *Cinzas que queimam* (1951). Wenders, admirador de Ray, o convidou para participar do filme *O amigo americano* (1977) e, posteriormente, filmou, em um docudrama, a agonia da iminente morte do cineasta estadunidense.

¹⁰⁰ *Der Stand der Dinge*.

¹⁰¹ *Ein Brief aus New York*.

que residiu nos Estados Unidos, somados aos indícios – por narrativas, protagonistas e em sua própria condição de estrangeiro – de supressão de sua identidade e de sua capacidade de criação e libertação na própria arte, pode-se afirmar que a experiência de Wenders parece reforçar a ideia de que seu retorno (1967) à Alemanha, atendendo ao convite do cineasta Francis Ford Coppola para a codireção do longa-metragem *Hammet* (1982), significou o desfecho de uma fase importante para sua carreira, bem como para a constituição da sua identidade de cineasta.

Ao citar um trecho do filme *Clash by night* (1941), de Fritz Lang, Wenders parece ter encontrado o sentido de pátria inerente àquele lugar para onde corremos quando precisamos, ou queremos fugir de outros lugares que nos são estranhos (BUCHKA, 1987). Sendo assim, foi durante o seu exaustivo e conflituoso trabalho, que envolveu a indústria cinematográfica hegemônica e o trabalho autoral, nos Estados Unidos, que Wenders atentou para os caminhos de dois cineastas: o austríaco Fritz Lang e o estadunidense Nicholas Ray.

Após recusar-se a produzir filmes para o Terceiro Reich, Fritz Lang refugiou-se (1943) nos Estados Unidos. Já Nicholas Ray tornou-se a imagem do esquecimento e do fracasso de um cineasta em Hollywood. Buchka (1987, p. 64) comenta que enquanto Fritz Lang condicionou-se e, de alguma forma, foi absorvido pelo sistema, Ray “[...] não se curvou às condições da metrópole do cinema e por isso foi abandonado por ela”. O que parece aproximar cineastas como Fritz Lang, Nicholas Ray e Wim Wenders é a confluência do conflito identitário com o modo de criação e produção da indústria cinematográfica estadunidense (BUCHKA, 1987). Contudo, há uma dicotomia que serve como ponto marcante de referência direta ao modo pelo qual Wenders repensa a experiência e desenvolve sua estética fílmica “do sonho ao pesadelo” (WENDERS, 2001, p. 28),¹⁰² ou mesmo da existência de um “sonho americano” para a sua total “perda” (WENDERS, 2001, p. 154). Para ele, esse sonho é puramente uma invenção do cinema estadunidense, cujos filmes¹⁰³ recorrem à busca do lugar chamado pátria como espaço-tempo localizado nas memórias da infância.

Em 1984, Wenders escreveu o artigo “The american dream” (WENDERS, 2001, p.

¹⁰² Referência ao texto “From dream to nightmare: the terrifying western *Once upon a time in the west*”, de Wenders (1969), no qual ele aborda *Once upon a time in the west*, do cineasta italiano Sérgio Leone, produzido em 1968. Segundo Wenders, o filme de Leone é repleto de cenas cujos atos de violência fazem das imagens o simbolismo do terror representado na morte de seus protagonistas, como a própria morte do *western* como gênero e do sonho, ambos americanos. (WENDERS, 2001, p. 29).

¹⁰³ Tais analogias estão implícitas nos personagens errantes de Wenders desde os primeiros filmes, como, por exemplo: *Alabama* (1969), *Alice nas cidades* (1973), *Movimento em falso* (1975), *No decurso do tempo* (1976), *Paris Texas* (1984), *Asas do desejo* (1987), *Até o fim do mundo* (1991), *Tão longe, tão perto* (1993) e *Estrela solitária* (2005), entre outros.

123), como poesia que decreta o fim do seu sonho americano, que ruiu frente ao reconhecimento de que as suas memórias e raízes identitárias, e consequentemente a sua estética cinematográfica, deveriam se concentrar em adentrar sua raiz europeia, em especial a Alemanha. Buchka (1987, p. 23 e 94) observa que Wenders “[...] teve de aprender que quem quer viver e trabalhar de forma não-alienada se aliena do meio”, e com isso faz de suas experiências um universo aberto à sua própria liberdade de criação, por meio de uma vida tecida debaixo das “pressões da alienação”.

Portanto, a escolha por adentrar o território cinematográfico wenderiano é uma forma de dialogar com um tipo de obra refratária à lógica da mercadoria que impregna a indústria cultural que evoluiu do cinema, por meio das imagens estimuladoras do consumo por um “espírito publicitário” (WENDERS, 1994, p. 183) para a televisão e agora a internet. Isso ocorreu, e continua a ocorrer, como contingência das mudanças que, ao longo do tempo, alteraram conjuntamente o mercado e os homens. À evolução das imagens, Wenders (1994, p. 183) afirma que os homens “aprenderam a se adaptar”. Já conseguimos “ver” mais rapidamente e compreender as relações visuais de modo mais imediato. Em compensação, “[...] os outros sentidos se atrofiam”.

Diretamente relacionado ao importante papel que exerceu na reconfiguração e restabelecimento do cinema na Alemanha depois da Segunda Guerra Mundial, Wim Wenders pode ser considerado um dos mais importantes cineastas da segunda geração do Novo Cinema Alemão. Além de diretor, dramaturgo, fotógrafo, produtor, crítico e professor de cinema na Hochschule für bildende Künste Hamburg (Universidade de Arte de Hamburgo), Wenders foi condecorado com a medalha de Orden pour le Mérite für Wissenschaften und Künste (Honra ao mérito para a Ciência e a Arte de Hamburgo). Ele é *Doutor Honoris Causa*¹⁰⁴ pelas Universidades de Sorbonne (1989), pela Faculdade de Teologia da Universidade de Freiburg (1995), pela Universidade de Louvain (2005) e pela Faculdade de Arquitetura da Universidade da Catania (2010). Foi fundador e desde 1996 é presidente da Academia de Cinema Europeu.¹⁰⁵

Passados 46 anos, desde o início de seus estudos no campo do cinema, já lançou 22 longas-metragens, pelo menos 15 curtas-metragens, 15 documentários, mais de 16 propagandas comerciais para a televisão,¹⁰⁶ 14 videoclipes,¹⁰⁷ cinco produções para a televisão,

¹⁰⁴ Disponível em: www.wim-wenders.com. Acesso em: 5 jan. 2014.

¹⁰⁵ Disponível em: www.europeanfilmacademy.org. Acesso em: 7 abr. 2014.

¹⁰⁶ Entre elas: Audi, Leica, Stela Artois, Magnum, Parisienne, Carling Premier, Samsung, Barilla, Ariston, Antalis, American Express, Montblanc e Trusardi.

mais de dez trabalhos como produtor, pelo menos três projetos em fase de pós-produção como montagem e pré-lançamento, entre eles *O sal da terra* (2014). Há também uma vasta literatura com autoria parcial ou integral de textos e/ou fotografias de 52 livros. Ademais, centenas de páginas sociais referem-se às suas obras e inúmeros canais no *YouTube* ainda¹⁰⁸ exibem os seus filmes ou partes deles, contabilizando milhões de acessos.

4.1 WENDERS NO DECURSO DO TEMPO

É desse modo que podemos encontrar na obra fílmica de Wenders exemplos de uma estética comprometida com o real. *No decurso do tempo*¹⁰⁹ (WENDERS, 1976), por exemplo, reúne elementos narrativos e discursivos seminais para tratar de modo ético e estético¹¹⁰ a memória e a condição da existência na Alemanha. Nesse filme, a história e a questão da origem convergem na trajetória de seus personagens em três pontos: 1) o destino do cinema alemão; 2) a psicologia de dois homens, representados nos protagonistas Bruno Winter (Rüdiger Vogler) e Robert Langhaar *Kamikase* (Hanns Zischler); e 3) a americanização da vida na Alemanha (SANDFORD, 1980, p. 110).

¹⁰⁷ U2, Madreus, Willie Nelson, Talking Heads, Die Toten Hosen, EELS, BAP, Idlewild, Nokia, Die Bahn Kommt e ONU.

¹⁰⁸ Chamado por Wenders de “Cinema mundial simultâneo” (WENDERS in Vídeo: Fronteiras do Pensamento, 2009), o *YouTube* encontra resistências por parte do cineasta, principalmente quando se dá o destaque para dois dados dos quais ele traça um paralelo entre a média de energia gasta com acessos no *Google* e o consumo de energia que corresponderia à produção de três usinas nucleares; e uma estatística que mostra que em uma única busca de qualquer palavra que seja gasta-se a energia referente ao consumo de quatro horas de uma lâmpada acesa. Os breves dados levantados por Wenders em sua conferência mostram a sua atenção a um veículo de propagação de conteúdo audiovisual considerado o mais acessado do mundo com um total acima de 2 bilhões de visualizações de vídeos diariamente: o *YouTube*. É o 3º site mais acessado no mundo, ficando atrás somente do *Google* e do *Facebook* (LANDIN, 2010). Wenders então conclui que o consumo de energia necessária para acessar os conteúdos audiovisuais na web consomem “mais do que todos os cinemas do mundo todo, juntos” (2009). Os motivos que me levam a reforçar tais dados vêm do fato de que durante os dois anos de pesquisa de obras audiovisuais relacionadas a Wim Wenders, disponíveis para visualização na internet, foi possível encontrar dentre os 30 documentários e filmes (longas e curtas-metragens) um total de 16 filmes disponíveis para visualização integral de sua obra. No entanto, a política de propriedade de direitos autorais das obras do *YouTube*, em menos de um ano, bloqueou nove desses filmes. Tal ação gera alívio em Wenders e consternação aos novos espectadores da era digital, que tomam o *YouTube* como um novo tipo de sala de cinema, o “cinema mundial simultâneo”.

¹⁰⁹ Não se trata, aqui, de fazer uma análise como foco investigativo em torno dos conceitos de memória e experiência, objetivos desta pesquisa. Apresentar esse filme tem por objetivo expor como Wenders, como cineasta, pensa o cinema como linguagem que precisa comprometer-se com a história e com o contexto político social da Alemanha, não se eximindo de sua função política como cineasta.

¹¹⁰ Dudley Adrew (2002) destaca os aspectos ético, estético e real a partir da teoria realista de Bazin e Kracauer, cujas contribuições moldam o pensamento e o desenvolvimento da linguagem do fazer fílmico de Wim Wenders.

No decurso do tempo há três importantes cenas nas quais Wenders estabelece seu percurso. A primeira é o diálogo entre o protagonista, Bruno Winter, técnico de manutenção dos projetores de filmes, e um alemão compositor de trilhas sonoras do tempo do cinema mudo (até 1930) exibido nos teatros cinematográficos e também proprietário de uma sala de exibições na fronteira (SANDFORD, 1980, p. 111). Enquanto conserta o projetor, Winter faz perguntas, buscando compreender os caminhos que levarão ao futuro do cinema por meio das memórias do velho compositor. Esse é um dos momentos em que ficção e realidade, na obra fílmica wenderiana, promovem o encontro na encruzilhada/fronteira entre o protagonista da história fílmica e um protagonista-guardião da história/memória das experiências tecidas na vida. Sobre as suas intenções, Wim Wenders declarou:

Quería realizar una película acerca del estado que prevalecía en Alemania a mediados de la década de 1970, sin que ello se convirtiera en su propósito. Es así, según mi punto de vista, que se deberían realizar las películas documentales. Los verdaderos documentales que conocemos sobre Estados Unidos son los que filmó Hawks [...]. Se puede ver la historia de Norteamérica en esas películas. El documental condimentado con ficción, he aquí lo que puede servir como definición para un filme como *En el curso del tiempo*... (WENDERS, citado por BOUJUT, 2012, p. 85).¹¹¹



Imagem 16: Cena de *No decurso do tempo* (1976) - Compositor, instrumentista e proprietário de sala de cinema na fronteira da Alemanha.

Diretor: Wim Wenders, Alemanha.

Wim Wenders Stiftung/Foundation, Alemanha.

¹¹¹ “Eu desejava fazer um filme sobre o estado que predominou na Alemanha, em meados da década de 1970, sem que isso se convertesse no seu propósito. Afinal, é assim que se deveriam fazer os documentários. Os verdadeiros documentários que conhecemos sobre os Estados Unidos são aqueles filmados por Howard Hawks [...]. É possível ver a história dos Estados Unidos da América nessas películas. Um documentário com um tempero ficcional serve como uma definição para um filme como *No decurso do tempo*”. (Tradução nossa).

Nessa cena, Winter está na mesma posição de Wenders, ao entrevistar o velho proprietário da sala de exibição. A montagem filmica justapõe as imagens de Winter à entrevista de Wenders. Para o espectador, as memórias de um velho proprietário de cinema são intercaladas com a montagem filmica da interpretação de Rüdiger Vogler. Wenders e Winter são os mesmos, unificados na narrativa pelo esforço de estabelecer o início de uma viagem da busca de si mesmos e por sua própria identidade cultural, por meio da memória (KOLKER; BEICKEN, 1993). Afinal, para Wenders, os filmes partem de memórias, e é importante conferir à realidade um peso maior do que ao sonho (WENDERS, 1991). Por isso, para o espectador o diálogo de abertura desse filme (*No decurso do tempo*) apresenta a experiência de um homem e suas memórias para, por fim, afluir como dimensão da práxis da consciência histórica e existencial das personagens. Mais ainda, do próprio Wenders como cineasta alemão.

Bruno Winter: Consegue imaginar que, em alguns anos não haverá mais cinemas nas pequenas cidades?

Compositor: Acredito que existirão cinemas como, por exemplo, os de nossa região: em Schierdingen, Hohenberg, em Heckstädt, em Diersberg, todas umas cidadezinhas sem graça. Mas hoje eles sumiram. Como ainda existem cinemas, ousa afirmar que em dez anos ainda funcionarão. Enquanto filmes forem produzidos, isso se ainda forem produzidos até lá.

Bruno Winter: Antigamente você conseguia viver do cinema?

Compositor: Só consegui a partir de 1951. Durante anos, não tivemos mais o direito de mantê-lo. Por causa do “Terceiro Reich” e coisas do gênero.

(Trecho do filme *No decurso do tempo*, 1976).

As “cidadezinhas sem graça” da narrativa acima se espalharam por toda a Alemanha e promoveram, com seus filmes, “[...] brutalidade, ação e sensualidade”.¹¹² Suas programações fragilizaram ainda mais a identidade alemã, afastando os alemães de suas próprias histórias por um processo de alienação e semiformação difundido tanto pelo cinema como, posteriormente, pela televisão.

¹¹² “Brutalidade, ação e sensualidade: 90 minutos de filme como nenhuma televisão” é a narração da remontagem feita pelo protagonista Bruno Winter a partir de três imagens retiradas do filme que estava em exibição e cuja montagem torna-se um novo filme de conteúdo crítico. Os três fragmentos, de cena de 3 segundos cada, de um mesmo filme – a violência por estupro, o incêndio em uma casa e o corpo nu de uma mulher em um momento orgástico no filme pornô – estão violentamente justapostos em fusão. Posto em *looping*, a remontagem de Winter transfigura a alienação dos espectadores do *mainstream* da indústria para a observação atenta do verdadeiro conteúdo de toda ação filmica predominante nas salas de cinema na Alemanha de Wenders. Trecho do filme *No decurso do tempo* (1976).

Ao pôr as personagens na estrada, viajando por entre vilarejos e cidades como Hof, Baixa Saxônia, Hessen, Bavaria até Lüneburg, Wenders está à procura de uma memória que seja representação da resistência frente a um cinema verdadeiramente alemão (SANDFORD, 1980, p. 109). A viagem também pode ser concebida como busca do resgate e defesa da memória do cinema na Alemanha e das “[...] formas de expressão que proporcionem e criem o desejo no espectador” e lhe restitua a capacidade de ver, imaginar e dialogar com as imagens, pois “[...] em nenhum outro país” se propagou tanto descrédito nas “[...] imagens, nas histórias e nos mitos como na Alemanha” (WENDERS, citado por KOLKER; BEICKEN, 1993, p. 36). Eis a urgência do cinema wenderiano: manter-se no compromisso de resgatar e registrar aquilo que está prestes a desaparecer, a fim de restituir ou mesmo criar uma memória para a Alemanha.

A segunda cena desse filme capta o estado psicológico de Bruno e Robert, que segundo Wenders (1991) é o centro de toda a ação fílmica e traz à tona a necessidade e a possibilidade do desenvolvimento de um relacionamento e convívio entre eles: “Há dois homens que somente compreendem que há um relacionamento entre eles, e que um aprende com o outro ao final, quando descobrem quem eles são em relação ao outro. Acima de tudo, eles são forçados a aprender como resolver conflitos” (WENDERS; WEHN, 2007, 1h15).



Imagem 17: Cena do filme *No decurso do tempo*, 1976 – Suicídio de Robert no rio Elba, fronteira interalemã.

Diretor: Wim Wenders, Alemanha.

Wim Wenders Stiftung/Foundation, Alemanha.

O encontro ocorre após Robert empreender uma tentativa desesperada e frustrada de suicídio, na fronteira com a Alemanha Oriental. Ele lança seu carro violentamente nas águas do rio. Sua motivação de pôr fim à vida seria a recente separação da esposa. Enquanto faz a barba, Bruno assiste a tudo e reage de “[...] um modo que somente homens reagem [...]”. Uma ação que retrata o modo como Wenders concebe o universo masculino: “[...] num gesto solidário, terno e afetivo”.¹¹³ Bruno e Robert são “[...] calados, introvertidos, solitários, falam pouco um com o outro” (SANDFORD, 1980, p. 110). No entanto, desenvolvem uma convivência até culminarem no instante, geralmente inesperado e impessoal, em que cada um retoma a própria estrada e história.

Sem destino, Robert encontra em Bruno o espaço para lidar com a sua crise de identidade, que é também a crise que perpassa a existência, no pós-Segunda Guerra Mundial, dos alemães como um todo. Em Robert, há a necessidade urgente de se recomeçar a vida por meio da morte. No entanto, na impossibilidade da morte física, por meio do suicídio, ele vive uma morte simbólica que lhe proporciona um novo sentido de vida e liberdade. O movimento na estrada o faz reencontrar o passado conflituoso do relacionamento entre seus pais, marcado no silenciamento da voz da mãe: “Mamãe nunca teve voz [...] ela não conseguiu chegar a nada nesta vida com você [...]”¹¹⁴. Já para Bruno, todo o percurso empreendido na estrada o leva ao confronto com a realidade frágil e sufocada da identidade, da vida e do cinema na Alemanha.

Os protagonistas espelham, como num caleidoscópio de comportamentos e aspectos existencialistas, algumas características próprias de Wim Wenders. Como ilustração, recorro à aproximação das relações entre a figura paterna suprema e inatingível e a figura materna taciturna, intocável e subserviente. Assim, quando Robert vai ao encontro do pai, escritor e dono de um pequeno jornal, ele revisita o passado nas memórias que guarda desse distanciamento com a figura paterna e materna,¹¹⁵ lamentando que a mãe não tenha se separado, como ele mesmo fez para desfrutar da liberdade somente agora experimentada nas imprevisibilidades e experiências da estrada. O movimento empreendido por Robert na

¹¹³ Donata Wenders, esposa de Wim Wenders, desde 1993 é fotógrafa. (WEHN, 2007: 1h07').

¹¹⁴ Trecho de *No decurso do tempo* (WENDERS, 1976; 1h23).

¹¹⁵ A representação do protagonista em cena e o denso diálogo que decorre do encontro de Robert com o seu pai e com suas memórias de infância aproximam-se do próprio lugar da memória do cineasta. Wenders narra, no documentário de Wehn (2007), a influência que seu pai teve na sua formação e de seu irmão, e de como sua mãe o tinha como referência. Quando criança, Wenders já vislumbrava seguir os passos do pai como médico. A figura profundamente silenciosa da mãe parecia lhe causar temor e o mesmo silêncio que pairava nos espaços de sua infância permeiam não somente o seu passado como adentram os espaços filmicos.

pequena manivela do tipógrafo do pai sugere o controle da direção da própria vida pelo qual Wenders introduz a ação que antecede a libertação e o renascimento de Robert perante a vida.



Imagem 18: Cena do filme *No decurso do tempo*, 1976 – Robert no Jornal de seu pai.
Diretor: Wim Wenders, Alemanha.
Wim Wenders Stiftung/Foundation, Alemanha.

Enfrentar a morte, no suicídio ou no enfrentamento da própria vida, permite a Robert lutar contra a anulação da própria existência para encarar o desconforto dos conflitos interiores em busca da constituição da própria história. As experiências tecidas no decurso do tempo, empreendido na estrada com Bruno, fazem ressoar os pequenos fragmentos do passado. É a partir desse momento que ele passa a encarar aquilo que o assombrava, isto é, a própria memória. Depois do encontro com o pai, Robert segue viagem com Bruno até a fronteira onde, na beira da estrada, encontra uma das alegorias de liberdade, na imagem do Cristo de braços abertos e preso a uma cruz inexistente, invisível. Seria a cruz de Robert tão invisível quanto aquela que mantém os braços do Cristo erguidos? Para Robert, o passado aprisionado e reprimido foi liberto e agora possibilita a sua libertação. Isso o impulsiona para a constituição de uma nova história de vida. Justifica-se, desse modo, a inserção da última cena, em que Robert troca a sua mala, carregada de passado, pelo caderno de anotações do menino que a tudo observa na paisagem que o cerca.

Sobre a americanização da Alemanha, a terceira cena alcança diretamente as próprias predileções imagéticas de Wenders. Isso é possível de apreender pela inserção e destaque de

símbolos do consumo de massa da indústria cultural estadunidense: *rock'n roll*, o boneco que simboliza a marca Michelin, o posto de gasolina da Texaco, o *jukebox* no bagageiro do carro de Winter, o toca-discos portátil sob a poltrona do carona, pôsteres de filmes pornô, palavras e desenhos feitos por soldados na base estadunidense na fronteira com a Alemanha Oriental, uma placa de Coca-Cola, no *trailer* de uma lanchonete, entre outros. Ademais, Wenders insere a imagem silenciosa e perturbadora de Nicholas Ray¹¹⁶ (cineasta estadunidense), a fim de assegurar a resistência à dominação da indústria cinematográfica hollywoodiana sob o novo cinema que se firma na Alemanha, a partir da década de 1960.



Imagem 19: Cena de *No decurso do tempo* (1976) – Robert e o Cristo da cruz invisível.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation, Alemanha.

No decurso do tempo, o enquadramento de planos semelhantes e o ângulo centralizado na altura do olhar, tanto do compositor alemão, como do cineasta estadunidense fazem convergir os olhares daquele que foi testemunha em território alemão e da testemunha do

¹¹⁶ Além de Wim Wenders, o cineasta estadunidense Raymond Nicholas Kienzle (1911-1979) foi reverenciado por outros cineastas como François Truffaut e Jean-Luc Godard, que o consideravam precursor do *cinema de autor* no pós-guerra, marcando a passagem do cinema clássico para o cinema moderno. Ray começou a fazer cinema em 1948, com o filme *They live by night* (Amarga esperança) e produziu vários clássicos de Hollywood, como *On dangerous ground* (Cinzas que queimam, 1951), *Rebel without a cause* (Juventude transviada, 1955), *Wind across the Everglades* (Jornada tétrica, 1958), *King of Kings* (Rei dos Reis, 1961). Editado por Jim Hillier, o livro *Cahiers du Cinéma: the 1950s: Neo-Realism, Hollywood, New Wave* (1985) reúne uma seleção de textos publicados na década de 1950 pelos críticos da revista de cinema, que tomam Nicholas Ray por grande talento e expoente cineasta que contrariou a autoridade dos modelos cinematográficos hollywoodianos.

território estadunidense: Nicholas Ray, o cineasta que se opôs ao *american-way* dos filmes comerciais de Hollywood.



Imagem 20: Cena de *No decurso do tempo* (1976) – Nicholas Ray no posto Texaco.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation, Alemanha.

Dentre as muitas cenas e importantes diálogos, há uma, em especial, na qual Wenders insere um elemento alegórico da barbárie cuja imagem transpõe o passado do povo alemão. O itinerante Bruno encontra, em um pequeno parque de diversões, Pauline, uma bilheteira da sala de cinema da cidade. Como Bruno segurava um cigarro, Pauline se aproxima e pergunta se ele tem fogo. Na cena seguinte Winter acende um palito de fósforo, enquanto Pauline revela o que traz na mão: uma pequena vela no formato da cabeça de Hitler. À luz do dia, ao acender a cabeça do *Führer*, Wenders traz para a luz um período de sombras na história da Alemanha. Uma história que não se intenciona narrar a todo tempo. No entanto, ela está ali, no silêncio dos indivíduos, nos lugares esquecidos e vulneráveis; nos cinemas sucateados e ausentes de verdadeiras histórias para oferecer ao público.

Kracauer, along with the French critic André Bazin, held that cinema's task was to that clarified perception, placing the filmmaker and film viewer in direct touch with reality, with space and duration, in ways no other art could manage (KOLKER; BEICKEN, 1993, p. 3).¹¹⁷

¹¹⁷ Kracauer, juntamente com o crítico francês André Bazin, compreendeu que a tarefa do cinema era clarear a percepção, pôr o cineasta e o público em relação direta com a realidade com o espaço e o tempo, por caminhos que nenhuma outra arte poderia lidar.



Imagem 21: Cena de *No decurso do tempo* (1976) – Pauline e Bruno com cabeça do Führer.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation, Alemanha.

Kolker e Beicken (1993) retomam as bases da teoria filmica wenderiana. Eles fazem referência aos teóricos Béla Balázs, Kracauer e André Bazin. A partir desse trio é possível compreender que Wenders apreende o cinema como, primordialmente, uma linguagem comprometida com a necessidade de mostrar as coisas como realmente são. Sobre essa manipulação das imagens e as novas possibilidades vivenciadas por jovens cineastas, Wenders argumenta com as inúmeras possibilidades de modificações que o futuro do cinema ainda explorará. Ao mesmo tempo,

É possível que sem a manipulação essa mídia seja vista como autêntica. Tecnologia digital não precisa significar mentir ou manipular. Digital é também a possibilidade de entrar em uma situação e de gravar, captar a vida como ela realmente é (*De volta ao quarto 666*, 8'35").

Para isso que o cinema foi criado, como um espelho. Um espelho digital é tão válido como um antigo espelho cinematográfico. Também se sabe que é possível mentir muito mais através de outros meios que não o cinema. (*De volta ao quarto 666*, 10'43").

Em Balázs, essa acepção de realidade dá-se por meio do entendimento do potencial que o cinema tem de manipular a realidade e reconstruir, para o discurso filmico, o acontecimento que se apresenta à câmera. Kracauer e Bazin consideram que a especificidade do cinema está no "[...] ajustamento plástico da imagem cinematográfica ao sentido da

realidade” (GEADA, 1985, p. 12). Esses autores distanciam-se de uma estética puramente naturalista, que estabelece um jogo pelo qual o espectador esquece que diante dele se apresenta um universo de representação do real engendrado por mecanismos técnicos, próprios da linguagem cinematográfica, aplicados à imagem registrada pela câmera. Por isso, por meio de uma dialética que envolve a estreita relação entre teoria e prática, é possível afirmar que o cinema de Wenders integra à sua construção filmica a consciência histórica e um compromisso com o universo artístico e político.

A memória dessa experiência foi apresentada em *No decurso do tempo* (1976), por meio do diálogo final entre o personagem Bruno Winter e uma idosa proprietária da sala de cinema *Weisse Wand* (Parede Branca). Uma vez mais ele mescla elementos ficcionais com a realidade, em particular no que se refere à condição das salas de exibição, na Alemanha, e à iminente destruição e morte do cinema. Em *Weisse Wand* não há filmes em exibição. As paredes estão em branco, sem cartazes e sem programação. A escolha fora uma decisão da proprietária, que guarda na memória as referências de um cinema tido como a “arte de ver” (Trecho do filme) desvinculada da cegueira proporcionada pela supremacia da indústria cinematográfica fundada na Alemanha, durante o Terceiro Reich e após o seu fim. Assim, a senhora lamenta o tempo no qual a indústria cinematográfica tornou-se

[...] simplesmente a exploração de tudo o que se possa explorar nos olhos e na cabeça das pessoas. Mas eu não exibo filmes dos quais as pessoas saem estarecidas e anestesiadas de ignorância, nos quais qualquer vontade de viver é destruída, nos quais morre qualquer sentimento por si mesmo e pelo mundo. Meu pai queria que eu mantivesse um cinema aqui, neste lugar. Eu também. Mas do jeito que está é preferível não ter mais cinema a ter um como o que temos agora (*No decurso do tempo*, 3’55’’).



Imagem 22: Cena de *No decurso do tempo* (1976) – Parede branca.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation, Alemanha.

A assinatura “WW”, inscrita no letreiro luminoso da sala de cinema, além de ser uma abreviação das palavras *weisse* e *wand*, também remete às iniciais do nome do próprio diretor que se associa à perspectiva crítica de um cinema resistente às convenções da indústria fílmica, mesmo que isso denote o seu próprio fim, realçado pelas únicas letras “E” e “ND”, em inglês *end*, fim.



Imagem 23: Cena de *No decurso do tempo* (1976) – Bruno Winter e o “WW”.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation. Alemanha.

Da mesma forma, a projeção da assinatura “WW” sobre Bruno Winter incita à aproximação existencial desse personagem com a do próprio Wim Wenders e incute na ação de rasgar o seu roteiro de viagem a necessidade de um novo recomeço, um novo cinema, uma nova estrada. Seria essa a sua forma de resgatar, pelo cinema, a própria existência das salas de exibição na Alemanha e toda a agonia que cercava a produção alemã e o cinema que lá se projetava?

CAPÍTULO 5

CINEMA, FORMAÇÃO ESTÉTICA E EDUCAÇÃO: WENDERS EM *ALICE NAS CIDADES*

5.1 *ALICE NAS CIDADES*: O *ROAD MOVIE* COMO TENDÊNCIA FORMATIVA

No capítulo anterior buscou-se apresentar alguns elementos que compõem a biografia de Wenders e também algumas características da sua obra filmica.

Alice nas cidades, quarto filme da carreira de Wenders, foi efetivamente a primeira história¹¹⁸ que ele escreveu. Foi também o primeiro da trilogia¹¹⁹ que estabelece o gênero *road movies* (filmes de estrada) wenderiano. Além disso, é a obra em que o autor declara encontrar a sua própria voz no cinema (WENDERS, 1991, p. 95). O filme reúne os principais argumentos e temas que conferem autonomia à contribuição de Wenders ao novo cinema alemão: a) opera com o desconforto nostálgico e ao mesmo tempo ofuscante em face de uma realidade social que tende a dificultar a imaginação e ao mesmo tempo tornar difíceis as relações humanas, em especial o entendimento entre as pessoas; b) aborda a tentativa de compensação, ou mesmo reparação da ordem social cuja danificação é reforçada e reproduzida pelos *media* hegemônicos por meio da “comunicação” unilateral; c) trata das relações deterioradas entre homem e mulher, da expatriação e de uma profunda relação entre sonho, escrita e viagem (BUCHKA, 1987).

O ator Rüdiger Vogler¹²⁰ interpreta o jornalista Phillip Winter, de Munique. Por quatro semanas ele viaja por cidades dos Estados Unidos para escrever uma reportagem para uma

¹¹⁸ Wenders costuma dizer que em geral seus roteiros só servem para receber o apoio financeiro. Entre os anos de 1967 e 1970, ainda como estudante universitário, as produções wenderianas não tinham por base a história. Nos primeiros filmes de Wenders, a música era o elemento central para a construção de seu enredo.

¹¹⁹ Trilogia composta por: *Alice nas cidades* (1973), *Movimento em falso* (1975) e *No decurso do tempo* (1976).

¹²⁰ Rüdiger Vogler fez a primeira participação nos filmes de Wim Wenders em *O medo do goleiro diante do pênalti* (1972), também o primeiro filme a selar a parceria e amizade do cineasta Wenders com o escritor Peter Handke, autor do romance de mesmo nome, base para a obra filmica. Em 1972, Vogler atuou em *A letra*

revista alemã. A bordo de um automóvel Chrysler, e tendo em mãos uma câmera Polaroid, Winter segue na direção sul do país. Ele transita e fotografa, de modo distante, tudo aquilo que poderia se apresentar como experiência e memória para a sua história encomendada.



Imagem 24: Cena de *Alice nas cidades* (1973) – Phillip e sua inflação de imagens
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation, EUA.

escarlate e, no ano seguinte, em *Alice nas cidades*. Vogler é considerado por Wenders seu *alter ego* no cinema (WEHN, 2007).



Imagem 25: Cena de *Alice nas cidades* (1973) – Phillip nas cidades estadunidenses.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation, EUA.

Winter aparece já nas primeiras cenas. Wenders o põe a apreender as paisagens, as cidades e as pessoas por onde passa. O seu modo de fotografar revela o próprio isolamento e desconforto de uma viagem de imagens e sentidos vazios. No colecionismo de suas fotografias, Phillip expõe o quanto a sua capacidade de se estabelecer no espaço-tempo de uma experiência (resignificada e renovada) é frágil. Ele dirige por uma rodovia e, repentinamente, para. A câmera é o olho de Wenders sobre a ação de Phillip. De repente, Winter pega a Polaroid e dispara contra aquilo que somente ele vê, tendo como filtro o para-brisa de seu carro. Anda mais um pouco e novamente para.



Imagem 26: Cena de *Alice nas cidades* (1973) – Pelo para-brisas do carro de Phillip.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation, EUA.

Na tela, não há a ação de Phillip. No entanto, o espectador é convidado a ver, por si mesmo, aquilo que o protagonista apreende. A câmera e o olhar de Phil, do cineasta e do espectador conjugam-se em um sonoro *click* do obturador da Polaroid de Phillip. Apesar de nômade, Phillip permanece na condição de imobilidade e torna-se espectador das paisagens fora do automóvel, em uma representação wenderiana da “dialética do sedentarismo e do nomadismo [...] menos como história da humanidade do que como história do homem isolado” (BUCHKA, 1987, p. 49).

O seu isolamento se rompe quando a narrativa é atravessada pela história da pequena Alice, interpretada por Yella Rottländer.¹²¹ O movimento que tal encontro produz na vida de ambos os personagens é a trama de todo o espaço dramático da obra fílmica wenderiana. Em algum momento, como será apresentado mais à frente, Phillip tem que retornar à Alemanha. Esse retorno é sugestivo e de alguma forma lembra o próprio movimento de Wenders, que foi

¹²¹ Yella Rottländer atuou pela primeira vez no filme *A letra escarlata* (WENDERS, 1972) – adaptação do romance de 1850 de Nathaniel Hawthorne – como Pearl, a “filha do pecado” (BOUJUT, 2012, p. 56) de Hester Prynne, interpretada pela atriz Senta Berger.

aos Estados Unidos para compreender aquele país e sentiu a necessidade de retornar à sua terra. Nesse movimento de retorno, impulsionado pelo desejo de uma “auto-realização” (BUHCKA, 1987, p. 42) como escritor, Wenders observa que *Alice nas cidades*

[...] Está basada en las experiencias de mis dos primeros viajes a Norteamérica. La primera vez que fue allá, fue para presentar en Nueva York *El miedo del portero frente al penalty*. No me decidí a salir de la gran ciudad. Regresé la segunda vez sin motivo profesional. Esa ocasión viajé en automóvil durante tres semanas, fue una vivencia solitaria y aterrador. Norteamérica se convirtió en una pesadilla apenas transcurridos diez minutos de haber dejado Nueva York. Un país de una espantosa uniformidad. Mi sentimiento actual es muy diferente, porque en esa época mis experiencias constituyeron un dramático contraste en relación con mis sueños de infancia. Actualmente es una realidad que no se puede equiparar sino con un fantasma (WENDERS, citado por BOUJUT, 2012, p. 60).¹²²

Phillip Winter não consegue escrever o texto encomendado. Ele só consegue fazer fotografias. Com a Polaroid ele faz muitas fotografias. Em um diálogo com Ernest Boehm, editor da revista e chefe de Winter, em Nova York, aquele questiona os motivos de o jornalista não ter conseguido apresentar, no prazo estipulado, a história encomendada. O único motivo apresentado, e que o impediu de escrever durante o seu tempo de viagem pelos Estados Unidos, é que as imagens vistas fazem algo acontecer que usurpa a sua capacidade de dialogar e criar para além do que já está escrito e/ou publicado.

Determinado a retornar para a Alemanha, e com o intuito de “fazer um caixa” para a sua viagem de volta, Phillip vende o carro. O comprador lhe pergunta se ele também quer vender a Polaroid, o que ele recusa. Winter também solicita um adiantamento ao seu “chefe”. Com a negativa, ele recorre à ex-namorada e amiga, Edda Köchl, que também lhe nega o pedido. Ele resiste à ideia de retornar para a casa dos pais, na mesma região por onde transitará com Alice em busca do lugar onde habita a sua vaga memória, fortalecida na desbotada fotografia da pequena casa de sua avó.

Alice não se lembra do nome da avó. O retrato de sua mãe, dentre outras possibilidades, torna-se um documento afetivo e, ao mesmo tempo, uma memória presentificada da mãe ausente. Essas são evidências, por meio de duas fotografias, que nutrem

¹²² "Está baseado nas experiências de minhas duas primeiras viagens aos Estados Unidos da América. A primeira vez que fui a Nova York para apresentar o filme *O medo do goleiro diante do pênalti*. Eu decidi permanecer dentro das grandes cidades. Voltei pela segunda vez sem nenhum motivo profissional. Nessa ocasião viajei de carro por três semanas, numa experiência solitária e assustadora. Os Estados Unidos tornaram-se um pesadelo, passados somente dez minutos após deixar Nova York. É um país com uma uniformidade terrível. Meu sentimento atual é muito diferente, porque naquela época as minhas experiências foram um contraste dramático em relação aos meus sonhos de infância. Hoje, é uma realidade que não pode ser comparada senão com um fantasma". (Tradução nossa).

Alice de uma capacidade de, no tempo presente da narrativa fílmica, reorganizar os diferentes fragmentos de histórias que compõem a sua memória. São as pequenas narrativas que propiciarão o movimento de Phillip e Alice por entre as cidades alemãs.

Em entrevista (1997) a Wolfram Schütte, Wenders afirma que, desde Homero, a necessidade de contar histórias também significa o desejo de ouvir. Os textos são produzidos a partir desta relação: narrativa e escuta. Ele observa que existe uma necessidade de contextos, pois a rigor as pessoas têm pouca experiência do contextual. Para Wenders, é grande a necessidade de contar histórias porque isso requer um narrador e também remete à ideia de que ainda é possível intervir na própria vida. Por meio da narrativa a história parece devolver um reconhecimento para aquele que narra. E é essa história que vem ao encontro de Phillip Winter.

Na segunda parte do livro *The act of seeing: essays and conversations*, Wenders (2001) publica “The truth of images” (1989), uma entrevista feita por Peter W. Jansen, na qual é possível encontrar alguns indícios de temas que dialogam com *Alice nas cidades*. Do mesmo modo, na 7ª parte, intitulada “Writting a screenplay is the worst: conversation with Rainer Nolden”, de 1988, é possível estabelecer pontes com o processo que envolve a criação e a escritura de uma história, no caso de Wenders, na produção de um roteiro fílmico e no modo de narrar a história.

Wenders explica que, dos motivos que o levaram a ser diretor de cinema, há um conjunto de afinidades¹²³ que se conjugam em uma única linguagem: “I have to say, I think that of all the things I like to do, like writing and taking photographs and painting [...] I don't think I could have put all those together in any better way than with film-making” (WENDERS, 2001, p. 324).¹²⁴

Se para Wenders, escrita, imagem fotográfica e pintura são determinantes na criação de sua obra fílmica, ver e pensar a imagem e a história distinguem-se entre si. O conteúdo do pensamento é envolto por opiniões que se emitem em torno de determinada coisa, pessoa, cidade ou paisagem, e tal ato é, para ele, algo que o distancia da experiência pessoal. Afinal, [...] seeing is immersing myself in the world, while thinking is distancing myself from it. As

¹²³ Os primeiros filmes de Wim Wenders, seus curtas-metragens como estudante de cinema da HFF, eram “films of a painter who was trying to paint with a camera” (WENDERS, 2001, p. 474). “Filmes feitos por um pintor que tentava pintar com a câmera”. (Tradução nossa).

¹²⁴ “Preciso dizer, eu penso que todas as coisas que eu gosto de fazer, como escrever, fazer fotografias e pintar, não penso que eu poderia ter conjugado todas elas de maneira melhor do que com a produção de filmes” (Tradução nossa).

an intuitive type of person, seeing is my way of receiving impressions and of expressing myself (WENDERS, 2001, p. 326).¹²⁵

Assim, é possível compreender que a alegação de que *writing is the worst*¹²⁶ (WENDERS, 2001, p. 475) possa ser, na verdade, uma busca por algo que ultrapasse a necessidade imediata da produção da escrita de roteiros; algo que não se estabeleça somente no âmbito de discurso pronto e fechado por um esquema excludente das intermitências do próprio ato de filmar. Assim, Wenders estabelece uma relação de distanciamento e estranhamento com a escrita instrumentalizada e utilitária. Desse modo, ele elege a etapa anterior e posterior à escrita e à gravação de seus filmes como importantes para ele:

What I really like doing are the practical preparations: travelling around and looking for locations and people, trying to find my film, not by writing it, but by kind of precognition. After that, I like editing an awful lot. Shooting - I've yet to meet the director who says he enjoys it. I can be great sometime, but it's also a real slog (WENDERS, 2001, p. 475).¹²⁷

Frente à escrita do filme (roteiro), ele sente o temor na iminência de perder-se e ao próprio filme. Afinal,

[...] pretty much all my films, with the exception of *Hammett*, were done with, shall we say, a rather open screenplay. I've always changed things around a lot, sometimes I made up the story as we went along, like on *Kings of Road* and *The State of things* and *Nick's movie*. So what I tend to be afraid is me losing control of thing, rather than other people taking it away from me (WENDERS, 2001, p. 475).¹²⁸

Em *Film thieves*: from a public discussion in Rome (WENDERS, 2001, p. 191), o cineasta Ozu Yasujiro é evocado por Wenders como base sólida e rica para o modo de pensar a escritura de uma história para o cinema. Sobre o filme *Tokyo story* (1953), Wenders comenta:

¹²⁵ “[...] ver é mergulhar a mim mesmo no mundo, enquanto pensar é distanciar-me dele. Como um tipo de pessoa intuitiva, ver é o modo de receber impressões e de me expressar” (Tradução nossa).

¹²⁶ “Escrever é o pior” (Tradução nossa). É relevante rever o modo pelo qual Wenders aborda a escrita em mais duas de suas obras filmicas: *Movimento em falso* (1975) e *O estado das coisas* (1982).

¹²⁷ “O que eu realmente gosto de fazer são os preparativos práticos: viajar para procurar locais e pessoas, tentar encontrar o meu filme, não por escrever, mas por uma espécie de precognição. Depois disso, gosto de editar intensamente. Gravar – eu encontrei um diretor que diz que gosta disso. Eu posso até ser excelente em algum momento, mas é também verdadeiramente um trabalho duro” (Tradução nossa).

¹²⁸ “Praticamente todos os meus filmes, com exceção de *Hammett*, foram feitos com, devo dizer, um roteiro bastante aberto. Eu sempre mudo muitas coisas durante as filmagens, algumas vezes eu inventava a história à medida que seguíamos nas gravações, como em *No decurso do tempo*, *O estado de coisas* e *Um filme para Nick*. Então o que eu costumo temer é me perder e com isso perder o controle da coisa, muito mais do que pessoas levando-a para longe de mim”. (Tradução nossa).

[...] I have stolen plenty of things from American films, for example, but nothing from this one. It's easiest to steal from thieves, and Ozu is no thief. You can learn from him, but not pilfer things from him. The most important thing I learned from this film, and from all the others of his that I've seen, is this: that life itself is the greatest possible adventure for the cinema. I also learned that it makes no sense to try to force a story on a film. I've learned from Ozu that you can have a narrative film without a 'storyline'. You have to believe in the characters and allow them to arrive at a story about themselves. You shouldn't start with a story in mind and then look for appropriate characters; you must begin with the characters and, in collaboration with them, look for their story (WENDERS, 2001, p. 191).¹²⁹

O trabalho de Ozu é uma referência para Wenders. O fazer fílmico de ambos está repleto de elementos que ensejam a reflexão, por parte do(a) educador(a), em torno da sua relação com o âmbito da formação estética, em especial para se pensar o cinema como temática da educação formal. Um ponto importante interliga o fazer fílmico de Wenders à obra de Ozu: o modo como se estabelece a relação entre o ator, o diretor e o protagonista. Em analogia à formação estética, temos o sujeito, o educador e o educando. Ao olhar para Ozu, Wenders enxerga o potencial da colaboração do ator para a construção da história e para o próprio processo de criação da narrativa fílmica. Portanto, começar com um ator e um personagem em um trabalho em conjunto torna-se um ato de respeito ao ator, indivíduo que contribui e se compromete, ele mesmo, com o processo criativo no *set* de filmagens. É desse modo que Wenders considera: "The film is the product of our joint effort to use his biography in a story. [...] He must be prepared to lay himself open, to put himself at my mercy" (WENDERS, 2001, p. 192).¹³⁰

Quem são as personagens, os atores na construção de uma história com fins formativos? A atuação do educador e do cineasta interliga-se por um modo possível de formação/criação da obra que ocorre na relação entre aluno/protagonista e educador/cineasta. A formação estética de ambos é fundamento sólido para uma atuação dialógica e dialética que considere as referências histórico-teórico-sociais e estéticas de seus pares. Os pares de uma

¹²⁹ "Roubei muitas coisas de filmes estadunidenses, por exemplo, mas nada roubei deste filme – Wenders refere-se ao filme *Tokyo Ga**. É mais fácil roubar dos ladrões, e Ozu não é ladrão. Você pode aprender com ele, mas não furtar coisas dele. A coisa mais importante que eu aprendi com *Tokyo Ga*, e de todos os outros da sua filmografia que eu vi, é a seguinte: a própria vida é a maior aventura possível para o cinema. Eu também aprendi que não faz sentido tentar forçar uma história em um filme. Aprendi com Ozu que você pode ter uma narrativa fílmica sem necessariamente ter um 'enredo'. Você tem que acreditar nos personagens e dar-lhes autonomia para se construir uma história considerando a si mesmos. Você não deve começar um filme com uma história em mente e em seguida, procurar atores apropriados, você deve começar com os personagens e, em colaboração com eles, olhar para a sua história". (Tradução nossa).

* Nota do autor.

¹³⁰ "O filme é o produto de um esforço conjunto para usar sua biografia na história. [...] Ele deve estar pronto para lançar-se aberto, se colocando à minha mercê". (Tradução nossa).

educação estética, em que tanto educador/cineasta quanto educando/ator se inserem, encontram-se na isonomia das relações intersubjetivas que respeita e valoriza tanto a autoria como a autoridade do educador e do cineasta nos processos de condução/criação da ação; encontra-se também na valorização do conhecimento histórico, da memória, experiências e narrativas que constituem o acervo ontológico e cultural de nossa humanidade; e por fim, da relação dos pares dá-se a possibilidade da formação do pensamento crítico que contribui para a construção criativa (DUARTE, 2007).¹³¹ Portanto, contrapor-se à lógica do trabalho massificado e alienado que se interpõe, muitas vezes, no fazer do educador e do cineasta (como, por exemplo, na política de produção dos estúdios cinematográficos) no capitalismo contemporâneo dá-se por um esforço conjunto em que a ideia de genialidade e criação súbita, mística e intuitiva desvaloriza e inutiliza as ações das experiências e da memória individual e coletiva, na perspectiva de Walter Benjamin.

O cineasta Wim Wenders propõe a construção coletiva de sua obra. Em geral, ele sabe e determina o procedimento frente a esses personagens/atores e ao espaço por eles habitado. Ele tende a conhecê-los, tão bem quanto os territórios das imagens. Entre atores e imagens a construção da narrativa filmica está sob a regência de Wenders. Sob suas lentes a escritura do roteiro será construída por um conjunto de imagens e relações que se constituem por um esquema no qual o indivíduo e a imagem podem e devem “pensar por si mesmos”. A isso se configura a busca da autonomia de suas imagens, personagens e, por conseguinte, filmes.

¹³¹ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Am_-6pZIyVw. Acesso em: 3 jul. 2013.



Imagem 27: Cena de *Alice nas cidades* (1973) – Phillip e Alice na porta giratória.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation, EUA.

No primeiro encontro entre Phillip e Alice a menina brinca na porta giratória do aeroporto e, quando menos percebe, Phillip está envolto em um jogo infantil. O sorriso trocado com a pequena Alice é o primeiro visto e reconhecido da narrativa filmica e na estrada do protagonista. Em sua crônica para jovens, Clarice Lispector (2010) recorre a Bergson e apresenta o artista e a criança na dimensão da libertação dos sentidos do utilitarismo prático e das convenções inculcadas nas coisas e na realidade. Um ser “livre de soluções convencionais e utilitárias veria o mundo, ou melhor, teria o mundo de um modo como jamais artista nenhum o teve, quer dizer, totalmente e na sua verdadeira realidade” (LISPECTOR, 2010, p. 69).

Alice é um ser livre, inocente. Phillip identifica-se com essa liberdade, talvez por toda a heteronomia que seu trabalho lhe inculca. Ao olhar a infância, ele avista a condição primeira da sua existência ontológica: a condição de livre. No entanto, em seu desejo de escrever desamarrado do utilitarismo e da instrumentalização, ele encontra na brincadeira de Alice o movimento necessário para a sua vida, numa possível metáfora wenderiana à condição de seus protagonistas solitários: uma porta giratória; algo que lhe permita voltar ao lugar de origem a

fim de “transformar as coisas para lhes dar uma realidade maior”. Voltar a si mesmo (memória e identidade) para reorganizar a própria história. É na coragem e na decisão que o homem tem a capacidade de tornar-se artista, inocente. Então a “arte é libertação” do “conforto da prisão burguesa” em que o hábito, a covardia e a segurança extinguem aos poucos a existência de homens livres, pois, “antes de aprender a ser livre, tudo eu aguentava – só para não ser livre” (LISPECTOR, 2010, p. 68).

Sem saber o que estava por vir ao ajudar a alemã Lisa Van Dam, mãe de Alice, a comprar passagens aéreas para a Alemanha, Phillip vai ao encontro de um novo princípio de paridade cuja compreensão dá-se na estrada, em sua pátria, e não mais em meio à solidão: agora ele tem Alice. Tanto Lisa quanto Phillip vivem a mesma condição de estranhamento nos Estados Unidos e ambos desejam ser livres. Em dois anos, Lisa havia mudado de cidade por quatro vezes. Casada com Hans, ela está angustiada por querer voltar à sua pátria, tal como Phillip. Ao pernoitarem juntos, Lisa acorda mais cedo do que Phillip e Alice e, aparentemente, parte para ir ao encontro do marido, talvez para convencê-lo a voltarem para a Alemanha. E aqui ocorre o inesperado para Phillip, pois no horário marcado para se encontrarem, no topo do Empire States, a mãe de Alice não aparece e Phillip torna-se o responsável por levar a menina até a casa da avó na Alemanha. Do momento do encontro, ao brincar com a porta giratória, até o momento de partir, muitas perguntas são feitas quanto à legitimidade do abandono pela mãe. A relação com o desconhecido, metaforicamente, girou em torno da “inconsciente ternura” (BUCHKA, 1987, p. 44) que se estabeleceu entre Alice e Phillip.

Desde a tentativa de ajudar Alice a lembrar o nome da cidade de sua avó até o momento em que encontram a antiga casa da avó retratada na fotografia que a menina guarda na bolsa, é possível mesmo afirmar que em *Alice nas cidades* (1973) a relação pai-filha aparece de forma ainda mais direta no instante que precede a confissão de Alice de que ela, desde o início, não tinha a menor ideia de onde seria a casa da avó. Enquanto saboreia um sorvete, Alice revela o que para Phillip é inadmissível: ver-se envolvido. Contudo, apesar de sua consternação, sua única reação faz parte da alternância de imagens refletidas que ocorrem em sua viagem pela Alemanha. A primeira vez ocorre quando Alice tenta travar um diálogo com Phillip. Sem sucesso, visto que Phillip não sabe o que pode contar, Alice toma a câmera Polaroid de dentro da bolsa do jornalista e fotografa o rosto dele com a intenção de registrar a sua existência – “Pelo menos saberá como você é” (51'15"). Durante os segundos que antecedem a aparição da imagem no papel fotográfico da polaroide, tanto a imagem da menina como a do adulto fundem-se em um mesmo espaço/enquadramento do papel (imagem 10).

Aqui, Wenders funde a imagem do adulto e da infância em um jogo representativo que, em Benjamin, seria a ruptura com o lugar de domínio da experiência da tábula rasa da infância. Além disso, Wenders imprime à imagem do adulto as digitais da infância, lugar onde as imagens e as histórias são carregadas de sentidos de verdade, muito mais do que no adulto. O fato de Phillip percorrer a Alemanha à procura de sua história, motivado pela busca do lugar de origem, da pátria de Alice, traça a necessidade de admitir que a própria identidade e memória estão fragilizadas. Portanto, a infância em fusão com a imagem do adulto recria o espaço imagético da descoberta de si mesmo no outro e a descoberta de si para si mesmo. Imagens refletidas tornam-se imagens dialéticas.

P. W. Jansen: For your generation of filmmakers in Germany, there isn't any tradition though, is there? There are no fathers. And that's not just a topic for you personally, it's a topic in your films. I'm struck by how often in your films you get a father looking for his child or a child looking for its father, and while all other types of relationships are non-existent or malfunctioning, I got the impression that the relationship between father and child in your films is always lit by some optimism. Is that right?

Wenders: *Yes, I'm sure it is. Maybe not just the father-child relationship, but the relationship a child can have with the world including, for example, its father. As I see children as models for seeing and thinking and feeling, perhaps I also see them as models for sustaining relationships.*

P. W. Jansen: On the subject of children in your films, are they attempts on your part to shed light on your own childhood as well?

Wenders: *Oh definitely, definitely. I think it's generally accepted nowadays that it's in childhood that the bulk of your personality is formed, and that stores of dreams and of sensibility come into being then too. And almost all the people I know who write or paint or make music, are drawing on those funds. The question is: how do you get at them? And how much do you just pretend you can get at them, and turn your childhood funds into a commodity? That happens, I know lots of examples of that (WENDERS, 2001, p. 325).¹³²*

¹³² **P. W. Jansen:** Para sua geração de cineastas da Alemanha, não existe qualquer pensamento tradicional, existe? Não há pais. E isso não é apenas um tema para você, pessoalmente, é um tema em seus filmes. Estou impressionado pela forma como muitas vezes, nos seus filmes, você é motivado por um pai à procura do filho ou uma criança à procura pelo pai, e enquanto todos os outros tipos de relacionamentos são inexistentes ou têm defeito, eu tenho a impressão de que a relação entre pai e criança em seus filmes é sempre iluminada por algum otimismo. É isso mesmo?

Wenders: Sim, eu tenho certeza de que é. Talvez não apenas a relação pai-filho, mas a relação que uma criança pode ter com o mundo, incluindo, por exemplo, o pai. Como eu vejo as crianças como modelos para ver e pensar e sentir, talvez eu também os veja como modelos para sustentar relações.

P. W. Jansen: Sobre o tema das crianças em seus filmes, são tentativas de sua parte para lançar luz sobre sua própria infância também?

Wenders: Definitivamente, definitivamente. Entende-se hoje em dia que é na infância que a maior parte de nossa personalidade é formada, e que as histórias, sonhos e sensibilidade formam-se em seguida, também. E quase todas as pessoas que conheço que escrevem, pintam ou fazem música estão recorrendo a esses fundos. A questão é: como você chega a eles? E o quanto você finge que pode obter para eles, e transformar sua infância em uma mercadoria? Isso acontece, eu sei de muitos exemplos. (Tradução nossa).



Imagem 28: Cena de *Alice nas cidades* (1973) – Phillip e Alice no trem de superfície.
 Diretor: Wim Wenders.
 Wim Wenders Stiftung/Foundation, Alemanha.

No trem de superfície, Alice e Phillip "rodam" pela cidade de Wuppertal. Dão voltas e passam pelo mesmo lugar várias vezes, até anoitecer. No dia seguinte retomam a procura pelos lugares “esquecidos” da memória de Alice em Wuppertal. Sem reconhecer a casa de sua avó, Alice chora enquanto Phillip, ao mesmo tempo em que a obriga a parar de chorar, logo a incentiva a não desistir de continuar procurando pela avó. Antes de dormir, ela pede para Phil contar uma história para ela, ao que ele responde bruscamente e, mais uma vez, se arrepende e começa a contar-lhe uma pequena narrativa de fragmentos, reminiscências da história que permeia a memória dos dois viajantes. Retomando Saramago – “A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam” –, um ciclo de aproximação e reconhecimento de si mesmo e da própria vida parece renascer em Phillip. A viagem física empreendida sem sucesso por Wuppertal termina com a renovação tanto de Phil quanto de Alice, em suas relações.



Imagem 29: Cena de *Alice nas cidades* (1973) – Na cafeteria.
 Diretor: Wim Wenders.
 Wim Wenders Stiftung/Foundation, Alemanha.

A segunda vez em que a imagem se reflete é justamente o momento da reação de Phillip frente ao esquecimento (ou mesmo omissão) de Alice, que revela que a avó nunca morou em Wuppertal. A memória do tempo passado junto à avó – de cujo nome não se lembra – é vaga, ofuscada e fugidia. No entanto, surge em um instante de seu transitar pelas cidades. Antes, porém, Wenders ambienta o espaço de tensão da cena ao inserir, na sorveteria, o espaço sonoro do *blues-rock* *On the road again* (1968), da banda *Canned Heat*. A letra da canção tocada ao fundo – “Well, I’m so tired of crying, but I’m out on the road again”¹³³ – aparece entre o silêncio de Phillip e Alice, continuando como fundo musical durante um curto diálogo.

Um menino é o responsável pela escolha musical. É ele também quem ouve a canção enquanto toma um sorvete ao lado do *jukebox* (seria o menino uma representação simbólica do próprio Wenders, em sua infância, posto em cena?). A música antecipa a ação entre Phillip e Alice. Com o plano aberto e a câmera fixa, esse momento é marcado pelo ritmo intenso do som psicodélico das cordas da *tambura* que gera a frequência de movimentos do pé do menino

¹³³ “Bem, estou tão cansado de chorar, porém eu estou na estrada mais uma vez”. (Tradução nossa).

e determina um campo visual para o tempo musical. Essa paisagem sonora, criada por Wenders após os seus personagens vagarem a esmo pela cidade de Wuppertal, é o espaço adequado à fala de Alice: “Minha avó nunca morou em Wuppertal” (*Alice nas cidades*, 1973: 1h15”).

(Silêncio. Phill se levanta e vai ao banheiro).

Phill: Por que não me disse isso antes? Acha que gosto de ficar passeando de carro à toa com menininhas enquanto gasto cada centavo que tenho? Tenho coisas melhores para fazer.

Alice: Eu te disse que queria ficar em Amsterdã. O que tem para fazer? Você só rabisca em seu livrinho.

Phill: Vou te levar à polícia. Lá, eles te ajudarão mais que eu.

1h19’: (Na polícia Phill deixa Alice. Sai para a rua e vê um cartaz do *show* do Chuck Berry. Ele bebe uma coca-cola enquanto assiste ao *show*. Após o *show* ele volta para o hotel. Quando para o carro em frente ao hotel, Alice aparece. Ela havia fugido da delegacia).

Alice: Agora eu sei onde mora a vovó. Sim. Um policial veio me buscar, mas fiquei do outro lado da rua. A comida da delegacia era ruim demais. Quando o policial estava me interrogando me lembrei de que mamãe e eu vivíamos em Wuppertal quando eu era pequena. Não a minha avó. O policial comprovou, e eu tinha razão. E o nome da mamãe não era Van Dam, era Kreuzer. Daí eu lembrei e contei ao policial que sempre íamos de trem visitar a vovó. Não podia ser longe porque sempre voltávamos na mesma noite. E, quando a vovó lia pra mim, as páginas se sujavam quando ela as passava porque as cinzas de carvão entravam pela janela. Então, o policial me falou que a vovó vivia no distrito de Ruhr.

1h26’: (Parada para o café da manhã em um local de que se avista toda a cidade. Após a conversa eles partem. Alice conversa com Phill e acaba descobrindo que Ruhr também fez parte da infância de Phill, por ser o local onde ele estudara. Há muito tempo ele não voltava ali. Eles perguntam, mostram a foto. Alice lamenta a demolição das lindas casinhas. Os lugares vazios são “terrenos vazios, parecem tumbas. Casas-tumbas”).

Alice: Não te mostrei a foto?

Phill: Que foto?

Alice: Não mostrei à polícia, acabei me esquecendo dela.

Phill: Isso torna as coisas mais fáceis.

Alice: Naturalmente.

1h31’: No carro.

Alice: Aonde vamos primeiro? Oberhausen ou Gelsenkirchen?

Phill: Primeiro, a Oberhausen.

Após esse “conflito”, dirigem-se para Oberhausen. Não é à revelia que a cidade é interposta no destino da antiga casa da avó de Alice. Cabe lembrar que Oberhausen, além de ser o lugar da infância de Wenders, também é o lugar do nascimento do Novo Cinema Alemão. Tais referências tornam-se mais uma evidência da necessidade de localizar-se no espaço-temporal da narrativa fílmica e recorrer às próprias memórias e experiências. Esse é o

modo de narrar wenderiano. A história fílmica é expressão da conjunção da sua memória e da sua experiência no espaço-tempo da imagem.

Wenders dilui cânones do fazer fílmico e se posiciona como cineasta representativo do cinema autoral, em particular porque seus filmes não pretendem ser cópia fiel da realidade. Em alguns de seus *road movies*, há elementos que, aos olhos desavisados do espectador formatado com a lógica do *mainstream*, a rigor, expressam seu registro. Ou seja:

1) Na estrada, a câmera colocada à frente do para-brisa do automóvel evidencia a presença da equipe no reflexo de suas imagens sobre o vidro. (Outro exemplo ocorre em *No decurso do tempo*). Do mesmo modo, as sombras projetadas sobre o carro de Phillip não são escondidas por jogos de iluminação e/ou efeitos visuais e de montagem. Elas revelam a equipe de filmagens com seus equipamentos. A câmera também revela o próprio cineasta não mais como uma imagem projetada ou refletida sobre a superfície de um carro ou uma revelação fotográfica, porém, ele mesmo atuando como figurante em *Alice* (tal como ocorre em *No decurso do tempo*, 1976) como uma testemunha do curso da narrativa que segue a dimensão crítica, política e social nos momentos em que os protagonistas vivem alguma crise. Em *Alice*, isso ocorre quando Phillip se sente esgotado das muitas imagens e decide deixar o Sul em direção à Nova Iorque. A partir desse ponto, o personagem retoma a estrada para, enfim, retornar à Alemanha. Portanto, a câmera de Wenders não oculta que o filme é uma produção humana; não se afirma como estética naturalista da linguagem cinematográfica produzida pela indústria.



Imagem 30: Cena de *Alice nas cidades* (1973) – Reflexos e câmera frontal.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation, Alemanha.



Imagem 31: Cena de *Alice nas cidades* (1973) – Sombra projetada.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation, Alemanha.



Imagem 32: Cena de *Alice nas cidades* (1973) – Wim Wenders em cena.
 Diretor: Wim Wenders.
 Wim Wenders Stiftung/Foundation, EUA.

2) A câmera na lateral do carro apresenta, pelo menos, três imagens. A primeira é a imagem que passa pela janela do carro apresentando a cidade aos olhos de Phillip e Alice. Tudo o que está no primeiro plano, o amontoado de objetos, pessoas e imagens passa tão rapidamente diante da objetiva da câmera – quase impossível de ser captado pelos olhos desavisados – quanto é fugaz a possibilidade de experimentar esses componentes. São imagens que causam desconforto e saturam o olhar; apresentam o transitório e afetam; formam um modo de olhar próprio dos homens na modernidade. Nelas, Phillip não encontra sentido e Alice não encontra o próprio lugar que guarda na memória. Em *Alice*, diante da inflação de imagens, no primeiro plano dos caminhos percorridos pelo carro de Phillip nos Estados Unidos da América, o foco – ou a falta dele – parece destacar o sentido maior da lógica da produção em massa: o lucro.



Imagem 33: Cena de *Alice nas cidades* (1973) – Primeiro plano.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation, EUA.

A segunda imagem em cena elimina o primeiro plano composto por elementos sufocantes à percepção e os desloca para um segundo plano. Assim, o cineasta compõe o olhar sobre algo que necessita ser observado com nitidez e proximidade suficiente para que ocorra o processo de reconhecimento e/ou estranhamento. E isso acontece em diferentes momentos da narrativa fílmica em *Alice*, como por exemplo, quando Wenders coloca em cena o menino que anda de bicicleta e, ao mesmo tempo, acompanha no olhar e em velocidade o deslocamento do carro de Phillip. Alice vê o menino (que também dirige o olhar para ela) e o acompanha, talvez por saudade de uma infância da qual ela ainda faz parte.



Imagem 34: Cena de *Alice nas cidades* (1973) – Segundo plano.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation, Alemanha.

A terceira imagem que se apresenta é uma marca wenderiana: as paisagens. A profundidade de campo fora deslocada para o terceiro plano e lá é possível observar o espaço-tempo que respira, que favorece a contemplação. Nesse tipo de composição o tempo da paisagem permanece à medida que a câmera se mantém distante. Ver a distância, no sentido de não imergir na realidade, realmente não é algo pelo qual Wenders deseja compor as suas imagens. No entanto, revelar a necessária distância entre homem e realidade parece traduzido no vazio das paisagens, cuja imensidão torna-se o espaço de preenchimento e constituição de histórias por parte do espectador;



Imagem 35: Cena de *Alice nas cidades* (1973) – Paisagem estadunidense.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation, EUA.



Imagem 36: Cena de *Alice nas cidades* (1973) – Paisagem alemã.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation, Alemanha.

3) a câmera voltada para trás: diante da busca por um “não-lugar” a que Alice se permite deslocar juntamente com Phillip, a personagem é transferida de sua posição à frente do carro – simbolicamente o lugar do desejo de seguir – para o banco traseiro. De lá, a câmera capta as imagens de um passado territorial das cidades e de Alice, um olhar para trás, revendo a velha fotografia da casa da avó e capturando tudo que relampeje no instante do trabalho da memória. Em contraposição, a câmera que filma a estrada adiante, de dentro de diferentes meios de transporte, concede a Phillip e Alice a viabilidade da reconfiguração e reconstrução das experiências e memórias futuras dos personagens. No momento do reconhecimento da casa da avó, retratada na antiga fotografia, Wenders posiciona a câmera para trás, em sentido contrário ao movimento do carro, e é para trás que Alice olha atentamente, procurando reconhecer-se no tempo e espaço das ruas da cidade.



Imagem 37: Cena de *Alice nas cidades* (1973) – Alice.
Diretor: Wim Wenders.
Wim Wenders Stiftung/Foundation, Alemanha.

Em *The logic of images* (2001), Wenders especifica/determina o seu cinema primordialmente como forma. “A film must have a form, otherwise it doesn't say anything. ‘Form’ is something visual, not intellectual. When I'm making a film I look a lot, and think

very little. You think later, during the editing, not while you're shooting"¹³⁴ (WENDERS, 2001, p. 191).

O que faz com que *Alice nas cidades* seja aclamado pela crítica como *cult*, arte ou cinema de autor parece ser a conexão entre o filme e os espectadores na audiência. Para Wenders, essa conectividade decorre da necessidade de satisfazer algo que o público busca não em uma produção *quasi-industrial* “[...], but in a personal, intimate way, [...] A cult film, by definition, is a film that has found an audience – not one that was made for an audience”¹³⁵ (2001, p. 476).

Os objetivos e a destinação que impulsionam a escritura e a criação da obra fílmica têm em comum o espectador. Este está diante de um texto cuja estética expressa o próprio modo de ver e pensar o mundo do cineasta. O modo pelo qual Wenders organiza as imagens e os elementos sonoros na narrativa é determinado na montagem. No entanto, cada imagem e som deve existir na sequência fílmica, e é isso que permite contar a história. A narrativa fílmica é uma sequência de imagens e sons que determinam a história.

As histórias são manipuladas do início ao fim e nelas reside o espaço para o mentir (WENDERS, 2001, p. 327). Já as imagens¹³⁶ são muito mais verdadeiras do que as histórias. Afinal, “[...] images contain possible truths; if they're seen by children, a great many possible truths”¹³⁷ (WENDERS, 2001, p. 327). Wenders reforça o quanto a história da Alemanha e o cinema estadunidense conhecem bem os processos de manipulação da imagem. Ainda assim, ele considera as imagens mais verdadeiras do que as histórias.

Em *Alice nas cidades* uma constelação de ideias emerge da memória e da experiência de Wim Wenders. Ideias que convergem e expressam sua maturidade e aprofundamento em estudos, análises e experimentações de cunho estético, filosófico e histórico por ele empreendidos ainda antes de seu primeiro ano no curso de cinema. De maneira autônoma e autoral, os temas e motivos que marcam estética e historicamente seu nome no Novo Cinema Alemão estão inscritos em *Alice nas cidades*.

¹³⁴ "Um filme deve ter uma forma, caso contrário, ele não diz nada. 'Forma' é algo visual, não intelectual. Quando eu estou fazendo um filme eu olho muito, e penso muito pouco. Você pensa depois, durante a edição, não enquanto você está gravando". (Tradução nossa).

¹³⁵ "[...], mas de uma maneira pessoal, íntima, [...] Um filme *cult*, por definição, é um filme que tem encontrado uma audiência – não aquele que foi feito para uma audiência". (Tradução nossa).

¹³⁶ O texto *The truth of images* é datado de 1989. Com isso, cabe considerar que, apesar de o processo de produção e revelação de uma imagem ser – desde o seu advento – permeado pela possibilidade de sua manipulação, por haver entre o objeto e a câmera um sujeito, Wenders não está inserido em um contexto em que os avanços do processo tecnológico adentram a manipulação digital.

¹³⁷ "Imagens contém verdades possíveis; se elas são vistas por crianças, uma grande quantidade delas". (Tradução nossa).

5.2 *WRITING IS FEAR: A RELAÇÃO ENTRE ESCRITA-NARRATIVA E A POBREZA DA EXPERIÊNCIA*

Ao não conseguir escrever a história encomendada, a personagem Phillip Winter, de *Alice nas cidades*, parece encarnar uma observação de Wenders (1991, p. 86), segundo a qual “Writing is fear: a script, an article, a letter, it's always the same, the words are inevitably late; it seems to be in their nature”.¹³⁸ O fato de Winter não conseguir escrever/narrar a história revela algo próprio do *Zeitgeist* de uma sociedade cujos indivíduos têm cada vez mais dificuldades de intercambiar/narrar experiências, tal como sugerido por Benjamin (2012) no ensaio “O narrador”.

Benjamin (2012) destaca a diferença entre a narrativa que se vinculada ao contexto pré-moderno e aquela que se faz na modernidade. Nesta, a tendência é a ocorrência de uma exacerbação do individualismo e também “desorientação” moral das formas – romance moderno, *short-story*, jornal – propriamente modernas, cultas e urbanas de narrativa. Benjamin não defende nenhum retorno, mas um diálogo com a tradição. Ele observa que a desorientação não ocorria na pré-modernidade, momento no qual o narrador ainda estava envolvido com a *memória coletiva* (*Erfahrung*) por meio de uma oralidade com funções pedagógico-formativas.

No caso do cinema de Wenders, ele dialoga com a tradição ao mesmo tempo em que se liga ao que é atual em termos de avanços tecnológicos no campo do audiovisual. Essa relação pode ser exemplificada no seu colóquio com o cinema de Michelangelo Antonioni, especificamente no otimismo que esse cineasta expressava com relação às novas tecnologias e o futuro do cinema.

Novas linguagens foram descobertas. O cinema está novo, como sempre foi, pois as pessoas precisam do cinema [...] Todos nós sabemos que a “palavra”, a palavra escrita pertencem à cultura do passado. E que o futuro de nossa cultura é a “imagem”. E este futuro recém começou (WENDERS, *De volta ao quarto 666*, 2008).

Mesmo que esse não tenha sido o objetivo de Wenders, *Alice nas cidades* é um filme que pode ser “lido” como ensaio fílmico cujo argumento faz par com a reflexão benjaminiana sobre o narrador. Para Benjamin, com o passar do tempo e a chegada dos tempos modernos, a capacidade de contar histórias aos poucos desaparece. Tal faculdade, para Walter Benjamin,

¹³⁸ “Escrever é temer: um roteiro, um artigo, uma carta, é sempre o mesmo, as palavras são inevitavelmente atrasadas, parecem ser de sua própria natureza”. (Tradução nossa).

parecia ser inalienável, e talvez seja essa constatação que acarreta a sua decepção e a sua melancolia (ou pelo menos parte delas). Em seu ensaio, ele critica a pobreza do narrador moderno, pois, segundo ele, “é cada vez mais raro encontrar pessoas que saibam narrar qualquer coisa com correção” (BENJAMIN, 2012, p. 213).

Como visto, em *Alice nas cidades*, Phillip Winter é um jornalista incumbido de escrever uma história, mas sua dificuldade para narrar o faz recorrer à imagem. Não por acaso, em “O narrador”, Benjamin (2012) sustenta a ideia de que a informação (jornalismo) tende a liquidar com a narrativa “artesanal” de comunicação que não sobrevive aos avanços da modernidade. Ele denuncia as incongruências não conciliáveis entre a narrativa e a informação. Naquela ainda existe a possibilidade da reflexão, do espantar-se, e a narrativa dificilmente se esvai. A informação, por sua vez, é fugaz. Sua validade reduz-se ao tempo de novidade. Para Benjamin, a *short-story* comprova a denúncia da fugacidade do mundo atual. Ela pode ser definida como abreviatura da narrativa, encurtamento necessário diante da dinâmica do mundo moderno.

Mas, será que Wenders, com *Alice nas cidades*, e Benjamin, com “O narrador”, são nostálgicos com relação à tradição ou pretendem apenas estabelecer algum contraponto entre tradição e modernidade? Há um paralelo entre o filme e a reflexão de Benjamin. Para este, a tradição perdida compartilhava, por meio da palavra transmitida de pai para filho, a continuidade e a temporalidade das sociedades artesanais. Nestas, havia a contraposição com o tempo deslocado e fragmentado do trabalho sob o capitalismo moderno. É nesse contexto de diluição do tempo de trabalho, não mais concentrado nas mãos do produtor direto, que se percebe o dano na *Bildung* (formação). Dano que se expressa na impossibilidade de escutar, de narrar e seguir a história e as histórias comuns compartilhadas na coletividade. Não por acaso, Benjamin afirma que na modernidade capitalista perde-se a orientação prática, restando apenas uma espécie de desorientação, ou seja, a incapacidade de dar e receber conselhos.

Na estética narrativa dos filmes de Wenders o tempo da imagem permite ao espectador demorar-se nas cenas que exploram o vazio das cidades, simbolizado tanto nas locações externas como na forma como ele expõe os conflitos existenciais das personagens. Por isso, a primeira percepção que atravessa a escrita deste capítulo faz-me reportar ao fragmento escrito por Wenders (1991) em carta enviada aos editores Alain Bergala e Serge Toubiana, por ocasião do editorial da 40ª edição da revista *Cahiers du Cinéma*. Nessa carta, ele expõe brevemente o sentimento que o toma diante do processo da produção textual: uma atividade criadora que compreende a condição intersubjetiva do sujeito para com a existência na

linguagem e no dialogismo. Curiosamente, Wenders manifesta esse mesmo temor frente à tarefa da escrita em alguns de seus filmes.

Esse temor pode ser tanto a necessidade do cineasta de expor as ruínas existenciais da Alemanha, que saiu arruinada da Segunda Guerra Mundial, quanto o sentimento de desorientação das personagens que vagam pelas estradas, aludindo à situação em que se encontrava o país. Em *Alice nas cidades*, Wenders evidencia o vazio e a ausência de relações que Phil Winter não consegue estabelecer com os lugares e pessoas que encontra no seu percurso, ao longo da estrada. Ele parece perder suas referências. Sua identidade é abalada por relações que se estabeleceram no universo de efemeridades, que podem ser resumidas nos seguintes indícios: a) a brevidade da imagem revelada por sua câmera Polaróide, equipamento que não permite prolongar a vida útil da fotografia revelada; b) a presença de uma estação de “rádio horrorosa” e de uma “TV desumana”; c) o vazio nas paisagens e um tempo que parece não dialogar com o passado.

Apesar de Winter viajar pelos Estados Unidos, ele não encontra o lugar da experiência em suas paisagens e relações. Wenders, então, desloca-o para “[...] algo que brilha na infância de cada um, e onde ninguém jamais esteve: pátria” (BLOCH, citado por BUCHKA, 1987, p. 27). O sentido que Wenders atribui ao temor da escrita vincula-se ao medo que envolve a partida para o desconhecido, para o lugar ermo, para a descoberta de si mesmo por meio das experiências da memória que em Phillip encontra-se no movimento de retorno à Alemanha. Ele faz contato com o tempo para a criação de sua história no deslocamento físico por entre as cidades e seus habitantes, lugares das lembranças, do esquecimento e da escritura do novo.

Essa é uma das principais marcas das personagens “criadas” por Wenders, pois todos “[...] sofrem uma estranha atração pelo lugar da infância”, que de alguma forma também alude à ideia de pátria, cujo conceito dialético, desenvolvido por Wenders em seus filmes, expressa o paradoxo que envolve o próprio lugar da infância que ele adentra para penetrar intensamente na “[...] herança infeliz dos filhos da guerra” (BUCHKA, 1987, p. 27), na Alemanha.

Esse desejo de Wenders de tematizar e lançar um olhar diferente para a ideia de pátria talvez tenha a ver com o fato de a Alemanha, durante gerações, ter insistido em explorar o sentimento patriótico atrelado a uma perspectiva nacionalista que quase sempre a levou ao xenofobismo. Nesse sentido, suas personagens parecem desejar reencontrar-se na pátria entendida como lugar permeado de inúmeros sentimentos contraditórios: lugar de saudade, de segurança, de esperanças, de liberdade, e também de barreiras, de medos, vazios e

desorientação. Como ele próprio, Wenders lança suas personagens na estrada para libertá-las das amarras do “sempre igual” (*Immer Gleich*) da existência.

5.3 ROAD MOVIE: DA *ERFAHRUNG* (EXPERIÊNCIA) À *BILDUNG* (FORMAÇÃO)

Os *road movies* de Wenders, em geral, e *Alice nas cidades*, em particular, podem ser pensados pela mediação do conceito de *experiência* (*Erfahrung*), tal como definido por Benjamin. Esse conceito tem a ver com o verbo alemão *Fahren* (viajar). *Erfahrung* diz respeito àquele que viaja e, ao fazê-lo, tem condições de se transformar, pois, quando o viajante se permite, sente-se impelido a experimentar e ter vivências genuínas que o fazem repensar seu lugar na totalidade social e o sentido da existência. A experiência autêntica propiciada pela viagem acontece no momento do retorno, no qual a aprendizagem se revela na narrativa da experiência.

Na realidade, trata-se de uma tríade combinatória: ler-sentir-narrar. Narrar, aqui, tem o sentido de escrever, contar. É o que Benjamin observa: quando em um grupo se pede a alguém para narrar alguma coisa, quase de imediato o embaraço se generaliza, “é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1996, p. 98). O sentido de experiência (*Erfahrung*) tem a ver com a ideia de *tradição*, “[...] tanto na vida privada quanto na coletiva” (BENJAMIN, 1994, p. 105), que se insere em uma temporalidade que no caminhar da história é compartilhada por várias gerações.

A personagem Phillip Winter parece expressar uma angústia muito própria de Wenders, que, assim como Benjamin, está preocupado com a perda da capacidade dos indivíduos de lerem-sentirem-narrarem: compartilharem histórias. Como visto, para Benjamin, nas comunidades artesanais ainda era possível garantir a transmissão das memórias, das palavras e dos costumes. Portanto, ler-sentir-narrar tem a ver com a aprendizagem por meio da experiência formativa, que, como será abordado mais à frente, tem a ver com a ideia de *Bildung* (formação).

Phil Winter parece desejar encontrar o sentido da própria existência. E, em uma sociedade cujos adultos perderam a capacidade de narrar, ele é guiado por uma criança: Alice (a infância, a criança). Assim como os alemães dos pós-guerras, em especial depois da Segunda Guerra Mundial, Winter precisa romper com o processo que o conduz à depressão. Para tanto, mesmo com resistência e inconscientemente, ele percebe que Alice lhe resgata o

sentido da infância, que o conduz à possível reconciliação com sua criança interior. É como se Wenders dissesse que a Alemanha só poderia romper com suas ruínas morais e existenciais saindo do estágio de depressão e desorientação, por meio do resgate do sentido primeiro da existência, experimentado na infância.

O instante de “paralisia” que impede Winter de ler (a realidade) e escrever/narrar sua viagem pelos Estados Unidos acaba tendo como ponto de superação e transformação seu fortuito encontro com a menina Alice. O que significa um jornalista que não consegue narrar? Por que não o faz e por que recorre à imagem, em vez da palavra escrita? A angústia de Winter é a angústia do homem moderno. Nas sociedades pré-capitalistas, a valorização das narrativas orais contribuía e de certa forma estava na base da constituição da subjetividade. Elas integravam o processo de rememoração, ou seja, o passado era retomado quase como elemento salvador, caso contrário transformava-se em silêncio e esquecimento.

Por isso, Benjamin contextualizou o florescimento da narrativa em um meio onde o trabalho era artesanal. No contexto pré-capitalista, o tempo fluía assentado na eternidade. Ou seja, as noções de tempo e de espaço não estavam atreladas à lógica frenética da dinâmica das forças produtivas capitalistas, e sim à noção de eternidade. Benjamin (2012) afirma que, nessas sociedades, a produção material se dava em meio a um ritmo de trabalho manual que permitia tanto ao narrador quanto ao ouvinte alcançar um ponto de distensão psíquica comparável à distensão física proporcionada pelo sono. Esse ponto de distensão psíquica seria o tédio. O tédio seria fundamental para a transmissão das experiências por meio das narrativas orais, constituindo-se como “o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência” (BENJAMIN, 2012, p. 204).

As pessoas pensam frequentemente que estas personagens que vão a “lugar nenhum” perdem alguma coisa. Que lhes falta alguma coisa, uma vez que não têm um lugar para onde possam ir. O caso é exatamente o contrário: estas pessoas têm a felicidade de não terem que ir a lugar nenhum. Isto significa, para mim, também uma grande liberdade: continuar a andar, sem saber para onde (WENDERS, citado por AZARA, 2010, p. 5).

As primeiras expressões dessa escrita, que segundo a abordagem da capacidade mimética¹³⁹ e metafísica da linguagem em Benjamin (2012, p. 121), transformou-se em um

¹³⁹ Em Walter Benjamin, a *mimesis* é um conceito relativo à capacidade humana de produzir semelhanças. Em “A doutrina das semelhanças”, ensaio de 1933, Benjamin reconhece que é ainda na infância que é possível reconhecer essa capacidade da natureza humana, isto é, de reconhecer e produzir semelhanças por meio da percepção e da linguagem. A faculdade mimética possibilita ao homem compreender e organizar o mundo por meio dos sentidos, do “saber oculto”, aquele saber que está diretamente subordinado e interligado à experiência da memória (BENJAMIN, 2012, p. 117-122).

“[...] arquivo de semelhanças, de correspondências extra-sensíveis”, fundamentam as outras palavras que se incorporarão às “não-palavras” (LISPECTOR, citada por SOUZA, 2006, p. 142) e, tal como ocorre na linguagem cinematográfica, a manifestação permitirá a existência, ou não, de imagens como narrativa (SOUZA, 2008).

Assim, “a pequena ponta deste iceberg” (BENJAMIN, 2012, p. 118) que se apresenta ao observador é envolta nas inúmeras palavras e imagens que possivelmente nunca serão lidas, pois permanecem “[...] aprisionadas para sempre abaixo da superfície” (WENDERS, 1991, p. 86) em uma “poderosa massa submarina”, pois “mesmo para os homens dos nossos dias pode-se afirmar que os episódios cotidianos em que eles percebem conscientemente as semelhanças são apenas uma pequena fração dos inúmeros casos em que a semelhança os determina inconscientemente” (BENJAMIN, 2012, p. 118).

Ao tratar das semelhanças engendradas por meio da percepção e da linguagem, Benjamin destaca que, no universo perceptível do homem moderno, a *mimesis* se distanciou da clarividência mágica e mitológica dos povos primitivos. Na modernidade, a capacidade de produzir semelhanças tornou-se tanto um processo consciente como inconsciente. A fragilidade e o enfraquecimento da capacidade mimética dão-se paralelamente às mudanças que, no mundo capitalista, incidem sobre a percepção e a produção de semelhanças. Nesse pequeno texto, que precede “Experiência e pobreza”, também de 1933, Benjamin (2012, p. 120) aponta para uma possível extinção ou transformação da faculdade mimética e, por consequência, configurações sensíveis – “[...] a esfera mais familiar da semelhança” – sofrem mudanças. Nesse ensaio, a escrita e a linguagem oral são tomadas como “[...] arquivo de semelhanças, de correspondências não sensíveis” (BENJAMIN, 2012, p. 121) ou extrassensíveis.

Em outras palavras, Benjamin (2012, p. 117) atenta para o modo como a modernidade capitalista altera a “dimensão mágica” dos acontecimentos e rompe com a ideia de “gênio mimético”.¹⁴⁰ Ele também se afasta da filosofia romântica da genialidade e considera que, somente por uma dimensão semiótica e comunicativa da linguagem, a leitura de correspondências sensíveis e não sensíveis (ou extrassensíveis) dos seres humanos se estabelece. Assim, cabe analisar o quanto o arquivo de semelhanças, inscrito em um texto

¹⁴⁰ “Devemos contar fundamentalmente com o fato de que os processos celestes fossem imitáveis pelos antigos, tanto individual como coletivamente, e de que essa imitabilidade contivesse prescrições para um manejo de uma semelhança preexistente. Essa imitabilidade pelo homem, isto é, a faculdade mimética que este possui, deve ser considerada, por hora, como a única instância capaz de conferir à astrologia o seu caráter experimental (*Erfahrungsschrakter*). Se, porém, o gênio mimético for efetivamente uma força determinante na vida dos antigos, eles não poderiam deixar de atribuir ao recém-nascido a plenitude deste dom, concebido sobretudo como um ajustamento perfeito à ordem cósmica” (BENJAMIN, 2012, p. 119).

(literário e/ou audiovisual) é dotado de correspondências que possibilitam a experiência autêntica e visa o esclarecimento e a dialética entre o leitor e o texto.

Em *Alice nas cidades* (1973) é possível traçar pontes entre a personagem Phillip e o sentido apregoado por Benjamin em torno da reconfiguração da sensibilidade. Phillip Winter é também aquele que busca, em meio à vida cotidiana da modernidade, achar-se como escritor de algo que foge à realidade embrutecida e inumana, tal como o choque. É que diante da necessidade de construção de um texto que atenda a demanda de seu trabalho, Phillip está impossibilitado de ir além de um utilitarismo das palavras e das imagens. A sua capacidade de construção narrativa de uma história em solo estadunidense apresenta-se sempre da mesma forma, do mesmo modo, isto é, igual a tudo que já se fez.

Como sinalizado, em vez da narrativa escrita, Winter recorre à narrativa imagética. Pela reprodução de fotografias feitas com uma câmera polaroide, Wenders alude à ideia de que a imagem, na sociedade contemporânea, dominada pelos *media* hegemônicos, tende a ser tão fugaz em sua aparição quanto em sua destruição e desaparecimento como registro no papel. Na polaroide, o tempo de existência da revelação no papel fotográfico é muito menor com o processo de fixação e revelação da luz do que aquele que se dá sobre a película fílmica. Quanto a isso, retomo duas cenas (imagem 38 e 39) correlatas aos filmes *Alice nas cidades* e *O estado das coisas* (1982). Nelas o sentido de inacabamento é reforçado pela condição de subordinação que não se deposita na condição da existência da imagem e do texto, pois as suas determinações perpassam a formação sensível daquele que lê e dialoga com a experiência e a memória de seu tempo.



Imagem 38: Cena de *O estado das coisas* (1982).

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation, EUA.



Imagem 39: Detalhe de cena de *Alice nas cidades* (1973) – A Polaróide.

Diretor: Wim Wenders.

Wim Wenders Stiftung/Foundation, EUA.

Essa fugacidade da imagem, acertadamente tratada pela narrativa fílmica de Wenders, faz par com a ideia de perda da capacidade de narrar, bem como com o empobrecimento da experiência formativa. Winter representa o indivíduo moderno, debilitado na capacidade de produzir uma imagem autônoma de si mesmo – *Bildung*.

Ao universo perceptível e formativo do homem na modernidade cabe a aproximação de dois conceitos contrapostos: *Bildung* e *Halbildung*. *Bildung* designa o conceito histórico determinante do que ainda hoje se pode compreender por cultura. Tem a ver com *paideia*, *eruditio* (erudição) e *Aufklärung* (esclarecimento). Expressa o processo da cultura, da “formação cultural” (SUAREZ, 2006).

O conceito de *Bildung* [...] é, sem dúvida alguma, a ideia mais importante do século XVIII e é precisamente esse conceito que designa o elemento aglutinador das ciências do espírito do século XIX. [...] O conceito de *Bildung* torna evidente a profunda transformação espiritual que fez do século de Goethe ainda um nosso contemporâneo, ao passo que o do Barroco nos soa hoje como antiguidade histórica. Nessa época, os conceitos e termos decisivos com os quais ainda hoje operamos adquirem seu significado (GADAMER, citado por SUAREZ, 2006, p. 192).

É por meio da experiência (*Erfahrung*) autêntica que é possível consolidar a formação genuína. Em outros termos, o conceito de *Bildung* é consequência da *Erfahrung*. A experiência autêntica tende a propiciar uma formação capaz de permitir que o sujeito crie uma imagem de si mesmo. Em vez de apenas absorver histórias e narrativas prontas, formatadas pela indústria cultural, o indivíduo tem condições de romper com o véu ideológico que lhe dificulta compreender a própria existência e a história da tradição cultural da qual faz parte. Diante de situações tão adversas, Benjamin destaca que “[...] aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que veem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva dos meios, surge uma existência que se basta a si mesma, em cada episódio” (BENJAMIN, 1994, p. 119). Assim, as narrativas que daí surgem tendem a se apresentar como vivências isoladas (*Erlebnis*) de histórias, episódios particulares que não fortalecem a memória comum e a experiência coletiva.

Ao invés de os homens se revigorarem por meio de “[...] palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel” (BENJAMIN, 1994, p. 114), a “partilha de experiência” é cada vez mais empobrecida e danificada. Mesmo que transmita a sensação de agregação e coletividade, reduz-se a momentos nos quais se descrevem as situações de um trabalho que não se sabe. O fazer tácito domina a cena do homem moderno, que sabe como se fez, mas é incapaz de dizer por que se faz dessa e não de outra forma.

Como visto, questionado pelo editor do jornal sobre o porquê de não ter conseguido escrever, Winter responde: “Dirigindo pela América, as imagens que você vê fazem algo acontecer. A razão pela qual tirei tantas fotos faz parte da história. Não posso explicar ainda” (16’45”). Em outro momento, Phillip vai à procura de Edda, amiga estrangeira que mora em

Nova Iorque. No diálogo¹⁴¹ ele fala de sua condição de viajante sem destino, imerso em uma profunda crise de referências e de identidade.

Phillip: Fiz a maior bagunça. Foi uma viagem horrível. Assim que você sai de Nova Iorque nada muda. Tudo é igual. Não se pode pensar em nada nem que as coisas poderiam mudar. Perdi completamente as referências. Pensei que poderia continuar assim pra sempre. Algumas noites, eu estava certo de que voltaria na manhã seguinte. Mas então seguia em frente ouvindo esta rádio horrível. À noite, no hotel, que não era diferente dos outros, via esta TV desumana. Não tinha contato com o mundo.

Edda: Você fez isso há muito tempo. Não é preciso viajar pela América (Estados Unidos) para isso. Perdeu o rumo quando perdeu seu sentido de identidade. E isso aconteceu há muito tempo. Por isso precisa sempre de provas, provas de que ainda existe. Suas histórias e suas experiências você as trata como ovos crus. Como se apenas você provasse das coisas. Por isso fica tirando essas fotos. Para provar depois que foi você quem realmente viu algo. Por isso veio. Assim alguém te escutaria e às suas histórias que você realmente conta a si mesmo. Como se só a fuga não fosse suficiente.

Phillip: É verdade. As polaroides são uma espécie de prova. Esperando que uma foto apareça, já me senti várias vezes inquieto. Não podia esperar para comparar a foto com a realidade. Mas compará-las não me acalmava. As fotos nunca pegam a realidade. Continuei como se estivesse possuído (*Alice nas cidades*, 1973).

Que verdade é essa? Que realidade é essa? Winter tipifica o indivíduo solitário e incapaz de contato com a realidade não mediado pela imagem.

[...] One of the worst diseases of our civilization, being exposed to such an inflation of images. [...] each one of us is exposed to such an overdose of images each day of his life that it seems almost anachronistic to say as I just said: images has a potential for truth. Of course, with the inflation in their numbers, each image has to contain less of the truth¹⁴² (WENDERS, 2001, p. 327).

Isso, de certa forma, remete à própria constituição da reificação sob o modo de produção capitalista. Este, alimentado pela indústria cultural, tende a reproduzir o mundo do trabalho alienado que dificulta a produção de uma formação (*Bildung*) cultural, em particular no âmbito da percepção dos sentidos – educação estética – que não seja um mero reforço e reprodução dos valores da cultura industrializada.

Em alemão, o conceito de *Bildung* “[...] remete a vários outros registros, em virtude, antes de tudo, de seu riquíssimo campo semântico: *Bild*, imagem, *Einbildungskraft*,

¹⁴¹ Diálogo em alemão, tradução feita a partir da legenda do filme em inglês.

¹⁴² “[...] Uma das piores doenças da nossa civilização, expostos a tal inflação de imagens. [...] Cada um de nós está exposto diariamente a tal overdose de imagens que parece quase anacrônico dizer como eu disse: imagens têm o potencial de verdade. Claro que, com a inflação de imagens, cada uma tem de conter menos verdade”. (Tradução nossa).

imaginação, *Ausbildung*, desenvolvimento, *Bildsamkeit*, flexibilidade ou plasticidade, *Vorbild*, modelo, *Nachbild*, cópia, e *Urbild*, arquétipo” (BERMAN, citado por SUAREZ, 2006, p. 193). *Bildung* também diz respeito ao grau de “formação” do indivíduo, do povo, da língua, da arte. Em geral é pela arte que se determina a *Bildung*. Em alemão, esse conceito carrega forte conotação pedagógica e designa a formação como processo que se dá em uma busca de autoconhecimento. No romance de Goethe, *Os anos de juventude de Wilhelm Meister*, por exemplo, a personagem vive seus anos de aprendizagem (*Lehrjahre*), nos quais ele aprende a formar-se (*sich bilden*) (SUAREZ, 2006).

Mesmo desnortado, Phil Winter parece ainda encontrar um momento, inspirado pela menina Alice, para rever a própria história e o espaço (a geografia existencial) da Alemanha, que de alguma forma o conduz a uma descoberta da própria identidade. O que representa os Estados Unidos serem novamente os vencedores da guerra e a geração pós-Segunda Guerra Mundial, na Alemanha Ocidental, ter-se configurado sob os auspícios da frágil cultura daquele país? Winter parece representar o típico alemão subjugado, encantado, assim como Wenders o fora um dia, com os Estados Unidos, em especial suas cidades, a dimensão territorial do país e a pseudoautonomia em geral ilustrada pelo conforto de se tráfegar em autoestradas. Em outros termos, o automóvel passa a ser o ícone máximo da ideia de autonomia. De certa forma, Wenders explora essa dimensão, mas tenta reconfigurar seu sentido no instante da aprendizagem (experiência), que se dá no momento dos encontros que a estrada e a viagem propiciam.

Não obstante, o automóvel tende a reproduzir a deformação contínua do ser social. Os indivíduos tendem a se apresentar com certa escassez diante das inúmeras resistências que impedem e camuflam o ser em face das novas formas de existência historicamente determinadas. Wenders denuncia esse tipo de formação danificada que dificulta a superação da lógica que produz, mediada pelo trabalho, a reificação do sujeito. A noção de autonomia vincula-se à ideia de experiência autêntica. O indivíduo autônomo é aquele capaz de se perceber mediado, interditado pela cultura. Não apenas consumidor, reproduzidor, mas produtor, realizador. E, porque capaz de ouvir, dar voz e aprender com o não idêntico (alteridade), ele tende a não aceitar os processos alienantes e a reprodução da danificação social.

No Goethe de Wilhelm Meister, e nos românticos de Iena, *Bildung* se caracteriza como uma viagem, *Reise*, cuja essência é lançar o “mesmo” num movimento que o torna “outro”. A “grande viagem” de *Bildung* é a experiência da alteridade. Para tornar-se o que é o viajante experimenta aquilo que ele não é, pelo menos, aparentemente. Pois está subentendido que, no final desse processo, ele reencontra a si mesmo (BERMAN, citado por SUAREZ, 2006, p. 194).

No entanto, a alienação frutifica largamente na estética que engendra o modo de produção capitalista. Assim, para Benjamin,

Na época da alienação máxima dos homens entre si, das relações infinitamente mediatizadas — enfim, as únicas que eles têm —, inventaram-se o filme e o gramofone. No filme o homem não reconhece o seu próprio andar, no gramofone não reconhece sua própria voz. Isto foi confirmado através de experiências (BENJAMIN, 2000a, p. 101).

Em linhas gerais, é possível afirmar que ambos os conceitos, *Erfahrung*, experiência, e *Bildung*, formação, remetem à ideia de educação estética, ou formação dos sentidos. Em *Alice nas cidades*, a viagem de Phillip (e Alice) por entre espaços e tempos que constituem a memória (individual e coletiva) e a produção da identidade, a narrativa wenderiana, pelo gênero *road movies*, pode ser lida como a exata expressão da crise de identidade, não só do protagonista, mas também da cultura alemã (SALLES, 2007).

5.4 ROAD MOVIE: FORMAÇÃO E SEMIFORMAÇÃO NO CINEMA DE WENDERS

Em geral, nos filmes de Wenders suas personagens vagam, sem destino certo. Elas estão perdidas e são estrangeiras na própria pátria. É assim que, ao partirem em busca de suas identidades, de suas memórias, os protagonistas vão ao encontro da reconstituição de suas histórias.

Em *Alice nas cidades*, em meio ao deslocamento, à viagem, Phillip adentra uma experiência no instante em que encontra Alice. Eles partem para uma jornada pela Alemanha, na qual os fragmentos de memória (seja pela fotografia da velha casa de sua avó que ela carrega em sua carteira, seja pelas lembranças que lhe sobressaem ao ver a cidade) se tornam as únicas referências que contornam a sua identidade e que podem levá-la de volta para casa.

A trajetória que Alice e Phillip percorrem é um labirinto fragmentado de memórias, universo de poucas palavras e estranhamento entre os dois. Eles percorrem as cidades alemãs de Wuppertal, Distrito de Ruhr, Oberhausen, Gelsenkirchen e Munique. A orientação dos dois se dá pela memória de Alice e por uma foto.

O cineasta Wenders, e o protagonista Phil Winter vagam por meio das estradas e cenários de cidades estadunidenses e territórios alemães derrotados pela própria memória, em busca de uma nova história, de uma identidade e entendimento do mundo. Assim, como ponto

de encontro entre técnica e estética, o filme de Wenders fortalece o sentimento de inquietação que move (desembrulha) seus personagens para fora do lugar-comum.

Wenders, tal como o pintor da vida moderna, alça a sua espátula para “raspar as tintas” que se acumularam sobre os sentidos. A sua obra de arte é produto de um “ser eu” descoberto abaixo, por entre e por detrás da poeira deixada pelas ruínas da guerra, que obnubilam a compreensão da realidade. É nesse contexto que se pode pensar e relacionar o fazer fílmico de Wenders com o labor do artista cuja obra sempre remete àquilo que é um não idêntico, uma não cópia da realidade. O outro da arte, portanto, pode ser concebido como o próprio sujeito transformado. Resultado de seu próprio trabalho, a arte é o “ser eu” que se “desembrulha” e “expurga” os ventos de insensibilidade que a alcançam. Ora, a obra de arte é outra na medida em que sobre ela recaem novos vínculos e estímulos que a experiência estética e a memória (individual e social) do olhar sobre ela permitirão construir.

O contraponto da *Bildung*, da formação dos sentidos autêntica, é a *Halbbildung*. Esta encobre, em um aspecto despotencializador, tudo o que embrutece e mina, produzindo couraças e lançando-as sobre os sentidos, dificultando a experiência sensível com o mundo. A promessa da indústria cultural, por meio das revistas, jornais, televisão, rádio, internet, do cinema em particular e dos *media* hegemônicos em geral é fazer com que os indivíduos sintam-se completos. Dessa forma, ela tende a afastar qualquer possibilidade de o sujeito sentir um *quantum* mínimo de angústia, ou vazio existencial, muitas vezes necessário para espantar-se com o óbvio, com o banal, com o ordinário do cotidiano.

Ao consumir altas doses de sons e imagens, à qual é cotidianamente submetido, o indivíduo semiformado tende a se considerar de imediato um *expert*, profundo conhecedor de tudo. Sem contar que sua experiência com o mundo é sempre mediada pelos aparatos da indústria cultural, que, de antemão, determina o conteúdo dos filmes no cinema, programas televisivos, bem como aquilo que se lê e escuta, o que ele deve saber e conhecer.

Em linhas gerais, a sociedade capitalista dificulta - e na maioria das vezes nega - ao indivíduo oportunidades para viver experiências formativas autênticas. Com efeito, não é exagero afirmar que a semiformação pode ser concebida como o reflexo da forma como a sociedade acolhe a educação, em geral, e a educação dos sentidos, em particular.

Se Benjamin atribui importância à ideia de experiência (*Erfahrung*), em contraposição ao conceito de vivência (*Erlebinis*), seu amigo Theodor Adorno parece ter recorrido a ambos os conceitos, mas os concentrou na ideia de *Bildung* - experiência formativa, formação cultural - e no seu contraponto, a *Halbbildung*, que pode ser entendida como essa vivência

fugaz que os indivíduos têm ao se relacionarem com os produtos da indústria cultural. Com isso, parece ser pertinente questionar: o que seria experiência formativa, na visão adorniana? A experiência formativa é diferente dos experimentos das ciências naturais, por isso ela está mais próxima de um processo de mediação autorreflexiva entre o sujeito e o objeto, cuja relação permite sua formação emancipada em uma relação dialética (ADORNO, 1995). Essa relação dialética carrega o desejo de se produzirem as condições de compreensão do objeto além do seu limite, ao se negar-lhe o sentido imediato. Em outras palavras, “[...] o que é torna-se efetivamente o que é pela relação com o que não é” (ADORNO, 1995, p. 25).

Além de compreender a existência formal do objeto, é necessário confrontá-la com sua forma social, pois isso “[...] implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade” (ADORNO, 1995, p. 24). Em “O que significa elaborar o passado?” (ADORNO, 1995a, p. 29), primeiro texto do livro *Educação e emancipação*, Adorno explica como essa forma social pode ser compreendida e também a relação entre a memória – no sentido de história coletiva – e a autonomia.

As evidências, no cinema de Wenders, revelam-se por meio das personagens cuja experiência e memória estão em vias de extinção. As películas de Wenders, assim como as fotografias de Winter, feitas a partir da sua polaroide, representam uma tentativa de, por meio de outra estética imagética, gerar descobertas e encontros que imprimam nas memórias modernas as tintas de uma nova tela que retratem o indivíduo e sua sociedade.

A privação de experiências sensíveis autênticas, trocadas por vivências, tende a reproduzir uma constante regressão dos sentidos. Phillip Winter é o exemplo máximo do indivíduo, que, debilitado na capacidade de narrar, também se revela um sujeito com os sentidos atrofiados. O corpo encoraçado representa a regressão que imprime ferrugem e marcas de insensibilidade. Corpo danificado e alienado: memória atrofiada.

O Essencial é saber ver. Mas isso, triste de nós que trazemos a alma vestida. Isso exige um estudo profundo, uma aprendizagem de desaprender. Eu procuro despir-me do que aprendi. Eu procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos. Desembrulhar-me e ser eu (CAEIRO, 1914, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta dissertação foi apreender, na obra fílmica de Wim Wenders, o percurso estético narrativo que esse cineasta faz, tendo como eixo central de discussão os conceitos de memória e experiência mediados pela reflexão crítica de Walter Benjamin. O problema central que a pesquisa procurou responder diz respeito aos contornos da estética fílmica dos filmes de Wenders: como esse cineasta elabora a memória e como esta está vinculada à ideia de experiência? Como questões derivadas, buscou-se responder de que forma o fazer fílmico desse cineasta pode ser uma referência/contraponto e estímulo para o âmbito da educação, em especial para a formação dos sentidos do educador.

Inserida no âmbito dos fundamentos da educação, a partir de uma tríade dialógica entre cinema, filosofia e educação, a pesquisa traçou um panorama da estética de alguns filmes de Wenders em diálogo com a filosofia ensaística de Walter Benjamin, tendo como objeto de análise o filme *Alice nas cidades* (WENDERS, 1973). A partir desse filme a intenção foi estabelecer um diálogo e traçar um paralelo (relação) entre os conceitos de experiência e memória, presentes na estética fílmica de Wenders, e os conceitos de memória e experiência tal como apresentados em alguns ensaios benjaminianos.

Um dos argumentos fortes da dissertação considera que a memória coletiva e a experiência fazem par e caminham com a história da educação, e são elementos fundamentais para a formação dos sentidos. Em linhas gerais, tanto nos textos autorais como dos comentadores de Wenders e Benjamin, é possível observar como a compreensão desses dois conceitos, a partir de uma perspectiva crítica, pode ensejar a experiência e a formação estética que criam as condições de contraposição à barbárie que conduz à pobreza da experiência, também entendida como regressão dos sentidos.

Um segundo argumento presente na dissertação considera que os conceitos de memória e experiência no cinema de Wim Wenders expressam uma estética comprometida na construção de uma expressão artística que dirige a atenção à ressurgência do passado no presente, isto é, evidências da experiência e da memória na linguagem cinematográfica.

A apreciação estética da obra de arte tende a gerar conhecimento e isso, em geral, acontece em função da qualidade da experiência sensível da percepção. Em face da obra de arte, a percepção, a intuição, o raciocínio e a imaginação tendem a atuar tanto no artista quanto no espectador. No entanto, pode-se afirmar que é por meio da sensibilidade que acontece o contato entre o produtor, aquele que cria a obra, e o espectador, mediado pela percepção estética da obra de arte. Nesse sentido, o conhecimento propiciado pela arte advém de relações significativas, a partir da percepção das qualidades de linhas, texturas, cores, sons, movimentos, etc.

De que forma esse conhecimento pode adentrar o âmbito da educação formal? Recorro, aqui, às Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Na sua Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as diretrizes para a educação básica, estabelece a Base Nacional comum para toda nação a fim de desenvolver os indivíduos de nossa sociedade por meio de uma formação de qualidade e que abranja o homem na totalidade de sentidos e modos de expressão. “Cuidar e educar [...] parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana” (DCEB, 2013, p. 17). Para tanto, os princípios fundamentais, critérios e procedimentos que servem de referências conceituais, isto é, de fundamento para orientar o projeto educacional brasileiro, especificam o dever e responsabilidade da educação de “[...] divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (Princípio II) valorizando as experiências extraescolares” (Princípio X).

As diretrizes alertam para a urgência de cuidar e educar em um tempo de superimposição dos *media* sobre os sujeitos. No entanto, ao comentar essa urgência, o cinema não é sequer citado como parte dessa faceta da cultura também engendrada por interesses de mercado (ideologia burguesa/capitalista) de/para o consumo das massas. A partir dessas DCNs, lanço algumas questões: estariam o cinema e suas diversas manifestações (documentário, longas e curtas-metragens, animação, etc.) sendo considerados como linguagem/arte ingênua à formação estética dos sujeitos da educação? Será que o cinema é tomado como parte constituinte dos meios de comunicação de massa? Ao não especificar/determinar a categoria arte, estaria o cinema jogado apenas ao campo do entretenimento?

Se considerarmos que a palavra cinema aparece apenas uma vez, ao longo do documento (DCNs), especificamente no Artigo 9, § 9, e observarmos que a abordagem proposta curricular para a educação infantil é de um cinema como interação e relacionamento,

pode-se imaginar que tais desejos já estão, de certo modo, no centro das estratégias de investimentos da indústria cultural.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras, garantindo experiências que: – Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (DCNs, Artigo 9, § 9, 2013, p. 99).

Do mesmo modo os professores: “Para tanto é preciso que se ofereça aos professores formação adequada para o uso das tecnologias da informação e comunicação e que seja assegurada a provisão de recursos midiáticos atualizados em número suficiente para os alunos” (DCNs, 2013, p. 111). Com efeito, essa proposição não engloba a totalidade de um diálogo crítico sobre os mecanismos de criação, produção e veiculação de filmes, animações, fotografias, etc.

No documento, há referência à infraestrutura tecnológica que deve ser utilizada pelos professores e alunos: biblioteca, rádio, internet e televisão. No entanto, para a exibição, discussão e acesso ao filme, seria interessante que a escola permitisse, no seu próprio espaço, que alunos e professores tivessem acesso à experiência única com a linguagem cinematográfica, em especial com o filme a ser exibido em uma tela que se diferencie do *écran* televisivo. Assim, parece relevante que as escolas disponham de aparelhos e espaços para produção, exibição de filmes e debates sobre cinema. Penso também na possibilidade de as escolas terem um acervo de audiovisual. Isso implica lançar um olhar crítico sobre a forma como a DCNs compreendem o cinema como arte e linguagem.

A educação estética, aqui entendida como formação dos sentidos, por meio dos filmes de Wenders, faz pensar que sua crítica à cultura estadunidense se passa por uma diatribe à indústria cultural que afeta toda a dimensão da existência, especialmente a formação humana, quase sempre concebida e reduzida pelo senso comum à ideia pragmática e instrumental de aquisição de conhecimentos e comportamentos exigidos para o exercício de determinada atividade profissional.

Em geral, os movimentos denominados Novo Cinema, dos quais Wim Wenders é um representante singular e contemporâneo, rompem com a perspectiva que formata e conforma o tecido social que supervaloriza a lógica pragmático-instrumental e enaltece meramente a dimensão técnico-prática, em detrimento da formação pautada na experiência autêntica que recorre aos elementos históricos e teóricos da tradição humanística, não para repeti-la, como um cânone, mas para dialogar e produzir algo distinto da *Halbbildung* ou mesmo da *Erlebinis*.

Como visto, na sociedade contemporânea, cada vez mais essa ideia de formação é vilipendiada, pois neste contexto de ampla difusão das informações, estetização e imagetização da realidade, a tendência é que a formação (*Bildung*) se converta em vivência (*Erlebinis*) e semiformação (*Halbbildung*), e isso acontece como gênese e consequência do caráter fetichista¹⁴³ de uma sociedade baseada nos valores do mercado. Com efeito, a semiformação pressupõe sempre um nível de formação danificada que dificulta a autonomia do indivíduo e estimula a reprodução dos processos heterônomos na sociedade.

Adorno (1996) concebe a formação como o âmbito da constituição da autonomia e da emancipação do indivíduo em face da sociedade heterônoma. Assim como Benjamin, ele pensa a *Bildung* mediada pela *Erfahrung*. A formação cultural acontece por meio de uma trajetória individual e coletiva na qual os indivíduos constituem-se mediados por uma experiência autêntica situada para além de um tecnocientificismo.

Tanto para Benjamin como para Adorno, o sujeito que passa pela experiência formativa autêntica tem melhores condições de resistir às imposições da sociedade que na aparência apresenta-se tolerante. Na composição desse diálogo, Wenders (2001) acerta, em seus filmes, ao propor que a viagem é o tempo propício para a aprendizagem, da compreensão compreender do mundo para além das aparências. No entanto, nas condições atuais tal experiência tem sido cada vez mais abreviada e, como consequência, a memória e a identidade concebida como narração do próprio sujeito a partir da história (narração) coletiva, interligadas ao tempo, são afetadas e atrofiadas.

Em *Alice nas cidades*, a relação da personagem Winter com o editor da revista é bastante ambígua e parece revelar algo próprio de um contexto em que se percebe a busca e o reconhecimento social que a Alemanha sempre perseguiu ao longo do século XX, principalmente após a Segunda Guerra Mundial. A quem pertencia o direito de narrar a história? Aos Estados Unidos, vencedores, ou aos próprios alemães? Em ambas as situações, a memória histórica e a constituição da identidade sempre estiveram nas mãos dos proprietários dos *media* hegemônicos.

Em hipótese alguma se trata de uma sociedade sem memória. Pelo contrário. Essa questão pode ser resumida com a ideia de que a memória histórica, do coletivo, daquilo que foi compartilhado pela experiência coletiva, tem sido insistentemente produzida pelos

¹⁴³ O termo fetiche foi postulado por Karl Marx – e amplamente utilizado por Adorno – para se referir ao caráter fantasioso e simbólico que a mercadoria assume no sistema capitalista. A mercadoria deixa de ter valor e significado estritamente ligados a sua utilidade, passando a ter valor e significado estabelecidos na sociedade (DUARTE, 2010, p. 61).

detentores dos meios de comunicação de massa. Estes tendem a controlar, ditar o que deve ou não ser lembrado e esquecido. Wenders, de alguma forma, parece denunciar, com o silêncio profundo da sua estética narrativa, esse disparate montado pela sociedade capitalista. Talvez, portanto, não se trate apenas de perda de identidade, mas de uma memória industrializada pelos *media*: formatação da memória.

Contudo, há que se pensar também que a construção da identidade e da história coletiva está estreitamente interligada à memória, diretamente vinculada ao tempo. Com o individualismo e o avanço do consumismo na sociedade capitalista, corre-se o risco de sobrevalorizar as memórias e histórias individuais, em detrimento da memória e história coletivas. A memória até pode ser compartilhada com outros animais, mas no homem, consciente e inconsciente, ela é fundamental para nos constituir como seres capazes de saber quem somos. Daí a importância da memória, da linguagem e do tempo.

A emergência da lembrança atenta para imagens *mnêmicas* que às vezes atrapalham a memória e a ela retornam. As lembranças que vêm à tona de maneira inconsciente sinalizam os caminhos da identidade e da história individual e coletiva. Mas parece que não é função dos *media imagéticos* e da indústria cultural hegemônica criar as condições de se elevarem os restos, os cacos e todo o entulho que atrofia e hipertrofia (formata) a memória social. Por mais que divirja disso a intenção da indústria cultural e do cinema hegemônico, a separação entre história individual e história coletiva é uma ficção, pois o ser social é constituído individualmente em meio à coletividade, a começar pelo grupo familiar e pelas instituições sociais que a compõem. Abstrair a memória coletiva da individual só é possível por meio dos recortes que referendam os diversos elementos que compõem a realidade social, permeada pelo encontro de identidades e muitas memórias.

Como sinalizado, no último capítulo desta dissertação, torna-se cada vez mais difícil a constituição de narrativas fora do âmbito da indústria cultural, e como consequência, adentra-se um tempo de grandes obstáculos para a formação da memória coletiva e pessoal. A historicidade social do tempo vivido perpassa a formação da memória comum, pela identidade de ambos. O tempo que se despende com os produtos da indústria cultural tem provocado um duplo e ambíguo movimento. A atrofia refere-se ao endurecimento, a uma espécie de entorpecimento dos sentidos que atinge a memória. Mas, ao mesmo tempo, há uma insistente hipersensibilização, mediada pela cultura imagética que leva à hipertrofia da memória. Em outros termos, a memória social é formatada pelos aparatos e diversos dispositivos imagéticos. Contudo, lembrar não é mais o problema, mas, sim, qual é o conteúdo daquilo que se deve ou

não lembrar e qual a forma de expressão que pode melhor se contrapor à hegemonia dos *media* dominantes.

Como consequência, torna-se cada vez mais breve e superficial qualquer lembrança, recordação, memória que traga à tona esse contato com a vida para além do tópico, do superficial, de manifestações isoladas das sensações da vida privada de atores e atrizes, políticos e esportistas que se tornam heróis. O cinema do *mainstream* corrobora essa lógica.

Se não há mais a valorização da experiência na modernidade, e por consequência, vive-se o esquecimento (in) voluntário da tradição, os indivíduos estabelecem contatos a partir de vivências que pouco contribuem para formar relações entre as identidades individuais e coletivas, pois não apontam para a valorização do não idêntico. Vivenciam a novidade do “ineditismo” e do imediato. Narrar é inadequado na sociedade de aparências. Valorizar a experiência do outro, das práticas sociais, das linguagens e expressões artísticas pode ser um caminho para o reencontro com a reflexão e para a construção de significados entre os sujeitos da história.

A viagem, a fotografia e a música estadunidense são elementos recorrentes na obra fílmica de Wim Wenders. Em *Alice nas cidades*, no primeiro minuto de cena, um avião desaparece por entre as nuvens enquanto a câmera caminha lentamente até chegar ao ponto de vista do protagonista, que se encontra recolhido embaixo de um *deck* de madeira de frente para a praia. Ali, Phillip Winter, com sua polaroide, faz mais uma das inúmeras fotografias instantâneas que comporá o seu reservatório de lembranças imagéticas. Toda a ação é lenta e pressupõe certo distanciamento e estranhamento daquilo que ele capturou com a máquina. Então, ele começa a cantar *Under the boardwalk*, música da banda *The Drifters*, gravada em 1964. Assim começa a jornada de Phillip. Com a polaroide ele busca apoderar-se do mundo, porém ignora que a fotografia não prova nada. Ele vive o dilema da imagem banalizada, na era da reprodução em larga escala, divulgada por *outdoors*, jornais, revistas e pela televisão. Esse é um problema no qual a experiência e a memória são substituídas pelas imagens-fetichê, imagens-mercadoria. O registro da imagem deve ser questionado na medida em que a necessidade de registrar compromete a própria experiência e a memória do sujeito. Phillip mesmo reclama: “Nunca mostra o que você realmente viu [...]. Tirar fotos deixando para trás tudo o que você não suporta” (WENDERS, 1973: 6’35”). Aquilo que ele deseja deixar para trás configura-se no desejo de esquecer, de registrar no instante da imagem para logo depois retirá-la da memória. No entanto, suas experiências são mediadas pela imagem fotográfica.

No ensaio “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”, Benjamin (2012) considera que a percepção do passante, daquele que se desloca no espaço-tempo das cidades e da história, sofre modificações no contato com as novas formas de produção e reprodução da obra de arte, destituindo a aura que lhe conferia o estado de unicidade e culto. Trata-se então de uma nova “forma de percepção das coletividades humanas” modificando “a relação da massa com a arte” (BENJAMIN, 2012, p. 183-202).

Como já assinalado, ele apregooou o enfraquecimento da *Erfahrung* (da memória, da narração, da experiência do social) e o crescimento da *Erlebnis* (experiência vivida) na Europa pós-guerra que promoveu o aumento do número de indivíduos solitários. Como consequência, ele aponta para a barbárie, pois, com indivíduos cada vez mais solitários, a transmissão da *Erfahrung* pela arte de contar, de narrar a experiência/história, é cada vez mais dificultada. Para uma nova *Erfahrung*, seria necessária uma nova forma de narratividade.

Ao saírem dos Estados Unidos, a caminho da Alemanha, Alice e Phillip passam a viajar juntos. O retorno à pátria de ambos os personagens é o reencontro com o território conhecido. Tal retorno provocou em Phillip o desapego ao ato de fotografar. Afinal, tudo ali lhe é familiar e ele não precisa fixar o que vive em imagens. Ademais, ele não demonstra nenhum apego à própria pátria, reação típica da “geração de 1968”, a geração do pós-guerra (BUCHKA, 1987). Porém, Phillip Winter está perdido em seu país. Um protagonista perdido e com fortes traços de solidão e tristeza no retorno às origens. Seriam essas as evidências de uma memória que ele não deseja trazer à tona?

Alice é o retrato da infância. Ela está ali para que a história não se perca aos sentidos, até mesmo do próprio Phillip. Uma cena que retrata muito bem a condição dele é quando Alice pede para que ele conte algo sobre si mesmo, e ele responde: “eu não saberia o que dizer” (51'12”). Ela insiste e quer saber se ele realmente não sabe nada que pudesse contar a ela sobre sua vida. Phillip, então, balança a cabeça e nega a possibilidade de contar algo. Alice insiste, e pergunta quantos anos ele tem. Depois de ouvir “trinta e um” como resposta, ela retira a câmera da bolsa de Phillip e diz que quer fazer um retrato dele. Ela fotografa o rosto de Phillip. Ao lhe entregar a fotografia, ela diz: “Pelo menos agora você saberá como se parece” (51'30”). Phillip olha a foto e uma nova imagem se forma da fusão do rosto de Phillip com o de Alice. Não é claro se é uma fusão feita posteriormente, com a sobreposição de uma imagem do rosto de Alice, ou se é a sua imagem refletida no papel brilhante da fotografia.

Os mecanismos da linguagem cinematográfica utilizados por Wenders nessa cena ajudam a refletir um pouco mais sobre a forma como a memória e a identidade se interligam

para a constituição dos sujeitos da história. O resgate da história está na figura de Alice e em suas perguntas dirigidas ao “experiente” Phillip, que, por sua vez, se recusa a falar como se não houvesse histórias a serem contadas. Alice é quem solicita as histórias enquanto Phillip, o adulto, evita a narração para não adentrar o território das memórias que podem suscitar os traumas vividos. No entanto a dialética da memória é justamente o momento em que o trauma se configura em nova história: “O adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade” (BENJAMIN, 2002, p. 101).

A fotografia feita por Alice possibilita o encontro de Phillip consigo mesmo nessa alegoria do tempo presente. O presente, pela experiência compartilhada entre os dois protagonistas, apresenta-se pela representação visual das duas imagens que se fundem, duas histórias que se entrecruzam, duas identidades que dialogam e, à medida que essa expressão se instaura no tempo-espço da imagem em movimento, ela se eterniza. Uma história suscita outra história. Isso pode ser devidamente exemplificado, no caso do cinema de Wenders, pela movimentação da câmera que faz o espectador lançar olhares para outras perspectivas da história; na lentidão das transições entre imagens, isto é, nas imagens-plano; e na edição, conjugada com a dimensão histórica, social e individual dos sujeitos. É nos intervalos entre cenas que Wim Wenders propõe, pelo tempo que circunscreve o gesto do protagonista, a percepção da produção de sentidos. É nesses entremeios que o espectador adquire a compreensão de que o filme toma a dimensão de produto cultural da modernidade.

Nesse sentido, o cinema, ao articular passado e presente, por meio de sua linguagem, participa “da educação misteriosa de nossa memória” (ALMEIDA, 1999, p. 23). Sendo assim, participa da educação e da formação das identidades dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

A

ADORNO, Theodor W. *Prismas: la crítica de la cultura y la sociedad*. Barcelona: Ariel, 1962.

_____. Teoria da semiformação. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 56, ano XVII, p. 388-411, 1996. *Educação e Sociedade*, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, p. 388-411.

_____. *Indústria cultural e sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

ALENCAR, Sylvia E. de P. *O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina de História*. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará (UFC), Ceará, 2007.

ALMEIDA, Milton José de. *Cinema: arte da memória*. Campinas: Autores Associados, 1999.

ANCINE, Agência Nacional de Cinema. *Informe de Acompanhamento do Mercado*: salas de Exibição. Brasil, 2013. Disponível em: < <http://oca.ancine.gov.br> > Acesso em: 8 mar. 2014.

ANDRADE, C. Drummond. *O sentimento do mundo*. 5 ed. s/d. Disponível em: < <http://vestiweb.blogspot.com.br/2012/02/sentimento-do-mundo-carlos-drummond-de.html> >. Acesso em: 15 set. 2013.

ANDREW, J. Dudley. *As principais teorias do cinema*: uma introdução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

ARENDT, Hannah (Ed.). *Walter Benjamin: illuminations*. Tradução de H. Zohn. New York: Schocken Books, 1968.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Tradução de Heloísa Araújo Ribeiro. 2. ed. Campinas: Papirus, 2006.

AYRES, Ivonir Rodrigues. *As representações do analfabeto no cinema brasileiro*. 127f. Dissertação (Mestrado em História e Historiografia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

ÁZARA, Michel M. F. de. *"Crônica de um vagabundo", de Samuel Rawet, e Alice nas cidades, de Wim Wenders: errantes urbanos*. Brasil. 89f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), MG, 2010.

B

BALÁZS, Béla. *Theory of the film: character and growth of a new art*. Londres: Dennis Dobson, 1970.

_____. A face do homem. In: GEADA, Eduardo (org.). *Estéticas do cinema*. Lisboa: Dom Quixote, 1985, p. 75-100.

_____. O homem visível. In: XAVIER, Ismail (Org.). *A experiência do cinema: antologia*. Rio de Janeiro. Edições Graal: Embrafilmes, 1983.

BARCELOS, Patrícia. *Cinema, educação e narrativa: esboço para um vôo de aeroplano*. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: notas sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BAUDELAIRE, Charles. *O spleen de Paris* (1855/1867). Rio de Janeiro: Imago, 1995.

_____. *Sobre a modernidade: o pintor da vida moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BENJAMIN, Walter. *A modernidade e os modernos*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 2000a.

_____. A vida dos estudantes. In: *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002a.

_____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. *Libro de los pasajes: testimonios sobre la génesis de la obra*. TIEDEMANN, Rolf (ed.). Madrid: Ediciones Akal, 2004. Disponível em: <<http://books.google.com.br>>. Acesso em: 10 set. 2013.

BOLZ, Norbert W. Filosofia da história em Walter Benjamin. É preciso teologia para pensar o fim da história? In: *Dossiê Walter Benjamin*, nº. 15, set/out/nov, 1992, p. 26-32.

BORDWELL, David. The classical Hollywood style, 1917-60 (Part I). In: David Bordwell, Janet Staiger and Kristin Thompson. *The classical Hollywood cinema: film style & mode of production to 1960*. London: Routledge, 2005.

BRUZZO, Cristina. Filme ensinante: o interesse pelo cinema educativo no Brasil. *Revista Proposições*, v.15, n.1 (43) - jan./abr./ 2004.

BOUJUT, Michel. *Wim Wenders: un viaje a través de sus películas*. Trad. Claudio Kaim. México: Tesseract Pages, 2012.

BUCHKA, Peter. *Olhos não se compram: Wim Wenders e seus filmes*. Trad. Lúcia Nagib.

São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BUCK-MORSS, Susan. *Dialéctica de la mirada: Walter Benjamin y el proyecto de los Pasajes*. Barcelona: The MIT Press, 1995.

_____. Walter Benjamin: entre moda acadêmica e Avant-garde. *Revista Crítica Marxista*, São Paulo, 1998, p. 48-63.

C

CAEIRO, Alberto. *O guardador de rebanhos* (1914). Disponível em: <<http://www.cfh.ufsc.br/~magno/guardador.htm>>. Acesso em: 3 ago. 2012.

CALVINO, Ítalo. *Palomar*. Lisboa: Teorema, 2003.

Censo da Educação Superior de 2002 a 2011. Disponível em: www.ufrgs.br/sai/dados-resultados/avaliacao-das-ies-em-geral/censo-da-educacao-superior. Acesso em: 5 out. 2012.

CHAVES, Ernani. Escovar o judaísmo a contrapelo: Walter Benjamin e a questão da identidade judaica na correspondência com Ludwig Strauss. *Novos Estudos CEBRAP*, n° 58, nov. 2000, p. 223-240.

CHAUÍ, Marilena. Janela da alma, espelho do mundo. in: NOVAES, Adauto (org). *O olhar*. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

COPPOLA, Gabriela D. *Educação do vestir: roupas, memória e cinema*. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 2006.

D

DALLAGO, Saulo G. Sales. Experiência e memória: a fotografia na obra "Em busca do tempo perdido", de Marcel Proust. *Domínios da imagem*, Londrina, Ano II, n.3, p. 133-140, novembro de 2008.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

Dossiê Walter Benjamin Archives. Paris: Au Musée d'art et d'histoire du Judaïsme, 2012.

DUARTE, Rodrigo. Anatomia da catástrofe: um comentário a *Arquitetura da destruição* de Peter Cohen. In: LOUREIRO, Robson; ZUIN, Antônio A. S. (orgs.). *A teoria crítica vai ao cinema*. Vitória: Edufes, 2010, p. 85-96.

DUARTE, Newton. Teorias pedagógicas: crítica ao aprender a aprender. 2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Am_-6pZlyVw. Acesso em: 7 jul. 2013.

E

EISNER, Lotte. *A tela demoníaca: as influências de Max Reinhardt e do expressionismo*. Tradução de Lúcia Nagib. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

F

FANTIN, Monica. Fragmentos e imagens de crianças no cinema – a inversão do olhar. 27^a REUNIÃO DA ANPED, GT16: Educação e Comunicação, 2004.

FELIX, José Carlos. Caos controlado: a tensão entre controle técnico e liberdade criativa em Mistérios e Paixões e Cidade de Deus. Tese (Doutorado em Teoria e História Literária) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2013.

FERNANDES, Rosana A. *Passeios esquizos: cinema, filosofia, educação*. 118f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFP), Rio Grande do Sul, 2010.

FERRAZ, Ana Rita Q. *Caminhar, encontrar e celebrar: o riso e a arte bufa no projeto pedagógico de Carlos Roberto Petrovich, Brasil*. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, Universidade Federal da Bahia (UFBA), BA, 2006.

FISCHER, Rosa Maria B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.35 - mai./ago./2007. p. 290 - 299.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FORCINE, *Fórum brasileiro de ensino de cinema e audiovisual*. Disponível em: <http://www.forcine.org.br/site/>. Acesso em: 7 nov. 2012.

FRANCO, Francisco C.; FRANCO, Katia C. de Mello. A educação estética como forma de superação da dicotomia cartesiana nos processos educativos na educação básica. *Portal de Periódicos Científicos da UFPB*: v. 15, ano 34, nº1. p. 100-108. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/actas/article/viewFile/14649/8300>>. Acesso em: 6 ago. 2013.

FRANCO, Renato. O cinema e a liquidação da arte aurática. In: LOUREIRO, Robson; ZUIN, Antônio A. S. (orgs.). *A teoria crítica vai ao cinema*. Vitória: Edufes, 2010, p. 17-53.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREUND, Gisèle (1985). *La fotografía como documento social*. Barcelona: Gustavo Gili, 2006.

_____. In: *Gisèle Freund (1908/1912 - 2000)*. Disponível em:
<<http://www.kirjasto.sci.fi/freund.htm>>. Acesso em: 6 set. 2013a.

_____. Rencontres avec Walter Benjamin. In: *Walter Benjamin Archives*. Musée d'art et d'histoire du judaïsme. Disponível em: <<http://www.mahj.org/fr/index.php>>. Acesso em: 6 set. 2013b.

FUNK, Rainer. *Eric Fromm: His life and ideas, an illustrated biography*. New York: The Continuum International Publishing Group Inc, 2000. Disponível em:
<http://books.google.com/books/about/Erich_Fromm.html?id=9g_DMoBDpw8C>. Acesso em: 5 jul. 2013.

G

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. História e cotidiano em Walter Benjamin. Por que um mundo todo nos detalhes do cotidiano? In: *Dossiê Walter Benjamin*, nº. 15. set/out/nov, 1992. p. 44-47.

_____. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

_____. *Sete aulas sobre: linguagem, memória e história*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. Verdade e memória do passado. *Revista Projeto História*, São Paulo, nº 17, p. 213-221, nov. 1998.

_____. Walter Benjamin, um estrangeiro de nacionalidade indeterminada, mas de origem alemã. In: Márcio Seligmann-Silva. (Org.). *Leituras de Walter Benjamin*. São Paulo: FAPESP e Anna Blume, v. 1, 2 ed. p. 201-208, 1999.

_____. O rastro e a cicatriz: metáforas da memória. *Revista Proposições*, Campinas, v. 13, n.3 (39), p. 125-133, set./dez. 2002.

_____. *Lembrar, escrever, esquecer*. Rio de Janeiro, Editora 34, 2006.

_____. Walter Benjamin na era da reprodutibilidade técnica. *Folha de São Paulo: Ilustríssima*. São Paulo: 2012. Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/1164782-walter-benjamin-na-era-da-reprodutibilidade-tecnica.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2013.

GARBER, Klaus. História e cotidiano em Walter Benjamin. Por que um mundo todo nos detalhes do cotidiano? In: *Dossiê Walter Benjamin*, nº. 15, set/out/nov, 1992. p. 40-44.

GEADA, Eduardo (Org.). *Estéticas do cinema*. Lisboa: Dom Quixote, 1985.

GINZBURG, Jaime. *Literatura, violência e melancolia*. Campinas: Autores Associados, 2012.

H

HANSEN, Miriam Bratu. *Benjamin and cinema: not a one-way street*. Chicago: Critical Inquiry 25, 1999, p. 306-343.

_____. Estados Unidos, Paris, Alpes: Kracauer (e Benjamin) sobre o cinema e a modernidade. In: CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R (Orgs.). *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac Naify, 2007, p. 405-450.

_____. Benjamin. In: HANSEN, Miriam Bratu. *Cinema and experience: Siegfried Kracauer, Walter Benjamin, and Theodor Adorno*. Berkley, Los Angeles, London: University of California Press, 2012, p. 75- 204.

K

KRACAUER, Siegfried. *De Caligari a Hitler: uma história psicológica do cinema alemão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____. *O ornamento da massa*. Tradução de Carlos Eduardo Jordão Machado e Marlene Holzhausen. Prefácio: Miriam Hansen. São Paulo, ed. Cosac Naify: 2009.

KOLKER, Robert Phillip; BEICKEN, Peter. *The films of Wim Wenders: cinema as vision and desire*. New York: Cambridge University, 1993.

KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: marxismo da melancolia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. *Filosofia da história em Walter: é preciso teologia para pensar o fim da história?* In: *Dossiê Walter Benjamin*, nº. 15, set/out/nov, 1992. p. 32-37.

_____. Filosofia e educação: as mediações da política cultural. *Revista Proposições*, Campinas, v. 21, n.1 (61), p. 51-56, jan./abr. 2010.

KOTHE, Flavio R. *Para ler Benjamin*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1976.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e historia*. Buenos Aires: La marca, 2001.

L

LISPECTOR, Clarice. *Crônicas para jovens: de escrita e vida*. Rio de Janeiro: Rocco,, 2010.

LOPES, Sammy W. *Como proceder de modo que tenhamos certeza que seremos surpreendidos em nossa própria pesquisa - cinema e cartografias em educação: co-implicações sensíveis*. 31ª Reunião da ANPED, GT16: Educação e Comunicação, 2008.

LOUREIRO, Robson. Educação e cinema no GT 16 da ANPED: considerações sobre o cinema em Adorno e Benjamin. 2003. *Reunião da ANPED, GT 16: Educação e Comunicação*, 2003.

_____. *Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno. Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.99, ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 dez. 2012.

_____. Denazification, re-education and German rubble cinema in the Post-World War II: From *Vergangenheitsbewältigung* to Adorno's *Aufarbeitung der Vergangenheit*. Tese (Pós-doutorado em Filosofia) – School of Philosophy, University College Dublin. Dublin, 2014.

M

MEDEIROS, Sérgio Augusto L. de. Cinema na escola com Walter Benjamin. *32ª Reunião da ANPED, GT 16: Educação e Comunicação*, 2009.

ROURE, Glacy Q. de. Tartarugas podem voar: cinema, educação e infância. 2011. *34ª Reunião da ANPED, GT 24: Educação e Arte*, 2011.

MEMÓRIA. In: ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 137-138.

MISSAC, Pierre. *Passagem de Walter Benjamin*. São Paulo: Iluminuras, 1998.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 30, n.107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

MURICY, Katia. *Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

N

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano: Um livro para espíritos livres*. In: Os Pensadores: obras incompletas. LEBRUN, Gérard (org.). São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1999, p. 101-134.

NETO, Antônio S. de A. Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de História: memórias de professores. *Revista Educação e Sociedade*, v.31, n.110, jan./mar. 2010, p. 219 - 239.

NUNES, Flaviana G. Interculturalidade e o papel da escola na atualidade: reflexões a partir do filme Entre os muros da escola. *Revista Proposições*, v. 22, n.3 (66) - set./dec. 2011, p. 113-129.

O

OLIVEIRA, Bernardo B. Coelho. *Olhar e narrativa: leituras benjaminianas*. Vitória: Edufes, 2006.

OTTE, Georg. Passagens de Benjamin. *Caderno Pensar: Estado de Minas*: 25 de novembro de 2006.

P

PAIVA, Samuel. Gênero Road Movie. *Significação*. São Paulo, nº 36, p. 35-53, 2011.

PEREIRA, Rita M. R.; SALGADO, Raquel G.; SOUZA, Solange J. Pesquisando a infância e televisão: algumas considerações teórico-metodológicas. 25ª REUNIÃO DA ANPED, GT16: Educação e Comunicação, 2002.

PEREIRA, Rita M. R. Os óculos de Wim Wenders e o olhar de Bavcar: reflexões sobre a feitura e sobre os usos da imagem. 31ª REUNIÃO DA ANPED, GT 16: Educação e Comunicação, 2008.

PUCCI, Bruno; OLIVEIRA, Newton Ramos. O enfraquecimento da experiência na sala de aula. *Revista Proposições*, v.18, n 1 (52) - jan./abr/ 2007. p. 41- 50.

R

RANGEL, Sara. *Mídia digital* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <sara@sararangel.com> em: 24 de ago. 2012.

_____. *Mídia digital* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <wimwenders@> em 28 de dez, 2012.

Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional, no 23: Cidade, Ministério da Cultura, 1994, p. 184.

REDDIG, Amalhe B. *O cinema na sala de aula: uma aprendizagem dialógica da disciplina de História*. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do extremo sul Catarinense (UNESC), Criciúma, 2007.

RIGOTTI, Gabriela F. *A ciranda do pertencimento em "O triunfo da vontade" de Leni Riefenstahl*. Brasil, 79f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROURE, Glacy Q. de. *Tartarugas podem voar: cinema, educação e infância*. 2011. 34ª Reunião da ANPED, GT 24: Educação e Arte, 2011.

S

SANDFORD, John. The development of the west german cinema. In: _____. *The new german cinema*. Londres: Oswald Wolff Publishers, 1980, p. 9-16.

_____. Wim Wenders. In: _____. *The new german cinema*. Londres: Oswald Wolff Publishers, 1980, p. 103- 116.

SANTOS, Bernardo. *Mapa dos cursos de cinema no Brasil*. Rio de Janeiro, 2012. <http://forcine.org.br/site/mapa-dos-cursos-de-cinema/>. Acesso em: 6 out. 2013.

SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SCHOLEM, Gershom. *Walter Benjamin: a história de uma amizade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1975.

_____. *Walter Benjamin: a história de uma amizade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.

_____. *O Golem, Benjamin, Buber e outros justos: Judaica I*. São Paulo: Editora perspectiva, 1994.

SCHOTTKER, Detlev. Os mundos imagéticos de Benjamin: objetos, teorias, efeitos. *Cadernos de Letras: Dossiê: Palavra e imagem*, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro: nº44, 2012, p. 21-46.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *A atualidade de Walter Benjamin e Theodor Adorno*. 2. ed - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SONTAG, Susan. Introduction. In: BENJAMIN, Walter. *One-way street and other writings*. Londres: Lowe & Brydone Printers, 1979.

STEINER, Uwe. *Walter Benjamin: an introduction to his work and thought*. Trad. Michael Winkler. Chicago; London: Ed. The University of Chicago Press.. 2010, p. 9-20.

SUAREZ, Rosana. Notas sobre o conceito e *Bildung* (formação cultural). *Kriterion*, Belo Horizonte, nº 112, dez./2005, p. 191-198.

T

TAMANAH, Nádia. Wenders diz que era o "homem errado em Hollywood". Disponível em: <http://cinemacomrapadura.com.br/noticias/72611/wenders-diz-que-era-o-homem-errado-em-hollywood/>. Acesso em: 13 out. 2013.

V

VALENTE, Augusto. 1904: composição de Busoni scandaliza em Berlim. *DW.DE*. Brasil, nov. 2011. Disponível em: <http://dw.de/p/CpZY>. Acesso em: 15 nov. 2013.

VAZ, Alexandre Fernandez. Da modernidade em Walter Benjamin: crítica, esporte e escritura histórica das práticas corporais. *Revista Educar*, Curitiba, n.16, p. 61-79, 2000.

X

XAVIER, Ismail (org.). *A experiência do cinema: Antologia*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

W

WENDERS, Wim. Paisagem urbana. Tradução de Maurício Santana Dias. In: *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. .v. 23. Rio de Janeiro: IPHAN, 1994. (p. 180-189).

_____. *On film: essays and conversations*. Trad. Michael Hofmann. Boston: Faber and Faber, 2001.

_____. *Mídia digital* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <sara@sararangel.com> em 12 de jan, 2013.

WITTE, Bernd. *Walter Benjamin: An intellectual biography*. Tradução de James Rolleston. Michigan: Wayne State University Press, 1997. p. 22-38. Disponível em: <<http://books.google.com.br>>. Acesso em: 16 out. 2013.

FILMOGRAFIA DE WIM WENDERS

- 1967 - *Schauplätze*. Direção: Wim Wenders.
- 1967/68 - *Same player shoots again*. Direção: Wim Wenders.
- 1968/1969 - *Silver city: revisited*. Direção: Wim Wenders.
- 1968/70 - *Polizeifilm*. Direção: Wim Wenders.
- 1968 - *Victor I*. Direção: Wim Wenders.
- 1968 - *Klappenfilm*. Direção: Wim Wenders e Gerhard Theuring.
- 1969 - *Alabama: 2000 light years from home*. Direção: Wim Wenders.
- 1969 - *3 American LP's*. Direção: Wim Wenders.
- 1970 - *Summer in the city*. Direção: Wim Wenders.
- 1971/72 - *The goalkeepers fear of penalty kick*. Direção: Wim Wenders.
- 1972 - *The scarlet letter*. Direção: Wim Wenders.
- 1973 - *Alice in the cities*. Direção: Wim Wenders.
- 1974 - *The island & from the family of reptiles*. Direção: Wim Wenders.
- 1975 - *Wrong move*. Direção: Wim Wenders.
- 1976 - *Kings of road - In the course of time*. Direção: Wim Wenders.
- 1977 - *Ein Haus für uns - Jugenderholungsheim*. Direção: Wim Wenders.
- 1977 - *The american friend*. Direção: Wim Wenders.
- 1980 - *Nick's Film - lightning over water*. Direção: Wim Wenders e Nicholas Ray.
- 1982 - *The state of things*. Direção: Wim Wenders.
- 1982 - *Reverse angle*. Direção: Wim Wenders.
- 1982 - *Hammett*. Direção: Wim Wenders e Francis Ford Coppola.
- 1982 - *Chambre 666*. Direção: Wim Wenders.
- 1984 - *Paris, Texas*. Direção: Wim Wenders.
- 1985 - *Tokyo-Ga*. Direção: Wim Wenders.

- 1987 - *Wings of desire*. Direção: Wim Wenders.
- 1989 - *Notebook on cities and clothes*. Direção: Wim Wenders.
- 1991 - *Until the end of the world*. Direção: Wim Wenders.
- 1992 - *Arisha, the bear, and the stone ring*. Direção: Wim Wenders.
- 1993 - *Faraway, so close*. Direção: Wim Wenders.
- 1994 - *Lisbon story*. Direção: Wim Wenders.
- 1995 - *Lumière et compagnie*. Direção: Wim Wenders.
- 1995 - *Trick of the light*. Direção: Wim Wenders e estudantes do HFF de Munique.
- 1995 - *Beyond the clouds*. Direção: Wim Wenders e Michelangelo Antonioni.
- 1997 - *The end of violence*. Direção: Wim Wenders.
- 1998 - *Buena Vista Social Club*. Direção: Wim Wenders.
- 1998 - *Willie Nelson at the theatre*. Direção: Wim Wenders.
- 2000 - *The million dollar hotel*. Direção: Wim Wenders.
- 2002 - *U2: The best of 1990-2000*. Direção: Wim Wenders.
- 2002 - *Ten minutes older: the trumpet*. Direção: Wim Wenders.
- 2003 - *The Blues: the soul of a man*. Direção: Wim Wenders.
- 2004 - *Land of plenty*. Direção: Wim Wenders.
- 2005 - *Don't come knocking*. Direção: Wim Wenders.
- 2007 - *Invisible crimes*. Coleção: Los Invisibles. Direção: Wim Wenders.
- 2007 - *War in peace*. Direção: Wim Wenders.
- 2008 - *Person to person*. Coleção: "8". Direção: Wim Wenders.
- 2008 - *Palermo shooting*. Direção: Wim Wenders.
- 2009 - *Il Volo* (3D). Direção: Wim Wenders.
- 2010 - *If buildings could talk* (3D videoinstallation). Direção: Wim Wenders.
- 2010 - *Pina*. Direção: Wim Wenders.
- 2012 - *The invisible world*. Direção: Wim Wenders.

2013 - *Cathedral of culture* (6ª parte). Direção: Wim Wenders e Robert Redford.

2013 - *Everything will be fine*. Direção: Wim Wenders.

2013 - *The salt of the earth*. Direção: Wim Wenders e Juliano Salgado.

FILMES EXTRAS

1992 - *BARAKA: um mundo além das palavras*. Direção: Ron Fricke. DVD: Parte I e II, (95min).

2008 - *Wim Wenders: de volta ao quarto 666*. Direção: Gustavo Spolidoro. Brasil, (15min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PgmMhbWtjxA>>. Acesso: 13 jan. 2014.

2001 - *A janela da alma*. Direção: João Jardim e Walter Carvalho. Brasil (72min44").

1989 - *Arquitetura da destruição*. Direção: Peter Cohen. Narração: Bruno Ganz Suécia, (121min.)

2009 - *Wim Wenders: fronteiras do pensamento*. Porto Alegre: 18 de agosto de 2009 (9'48"). Disponível em: <<https://www.youtube.com/user/fronteiraspoa>> . Acesso em: 12 fev. 2013.

1929 - *Um homem com uma câmera na mão*. Direção: Dziga Vertov, URSS. (68min).

2007 - *One who set forth – Wim Wenders' Early Years*. Direção: Marcel Wehn. Alemanha (96min).

APÊNDICE

I

Correspondência: ao Nepefil

Vila Velha, 24 de agosto de 2012

*"Um velho Timbira, coberto de glória,
Guardou a memória
Do moço guerreiro, do velho Tupi!
E à noite, nas tabas, se alguém duvidava
Do que ele contava,
Dizia prudente: - "Meninos, eu vi!
[...] Parece que o vejo,
Que o tenho nest'hora diante de mi.
(Trecho de Juca Pirama, Gonçalves Dias)*

Querendo chega-se ao estado de glória mesmo em meio a total desesperança. Quem diria: Wim Wenders aqui. Como o velho Timbira, contar essa história será sempre a presença de uma esperança que se transformou em memória. Antes, eu aqui e ele lá. Agora, eu aqui e ele aqui.

Meninos, eu vi.

Vi um sujeito magricelo, alto e descabelado. Vi óculos azuis emoldurando um olhar tranquilo. Vi a voz branda de quem as palavras primeiramente li.

Meninas, eu vi.

Um senhor educado, de poucas palavras, que pôs asas em mim. As mãos firmes desenharam na folha aquilo que o cinema me abriu.

Então, foi ele que viu.

Uma pessoa que o cercava com olhares como quem busca a hora exata, o tempo certo para se abrir. O desejo e a ansiedade eram tantos que tudo que vislumbrava era poder falar-lhe daquilo que tenho aprendido.

Sara: Hi, Wim, I appreciate so much your movies and point of view about history, memory and cinema. I'm doing a master in Education and I would like to have an opportunity to tell you about it.

Wim: Oh yes! What are you studying?

Sara: Walter Benjamin and the concepts of experience and memory...

Wim: Oh... you have a lot of books to read... (Laugh).

Sara: Yes! A lot! And I got your movies to dialog with those.

Wim: Hum. Great. I have a lot of memories in my movies.

Bem que eu treinei falar outras coisas. Citar algo mais interessante. Mas não era isso. Aquele momento, por mais que eu o tivesse imaginado zilhares de vezes nas últimas horas daquela segunda, passou como um piscar de olhos. No entanto, a oportunidade sobreveio e eu não a deixaria passar.

Agora, ele gravaria sua primeira cena no Instituto Terra. Sebastião Salgado o chamou e eu percebi que não era a intensidade de minhas palavras, ou as declarações que eu fizesse, que o fariam atentar para mim e para a pesquisa. Percebi que, para ele, isso talvez fosse o mais

corriqueiro comportamento experimentado. Eu não havia marcado entrevistas... ele não estava ali para isso.

Assim, sempre muito pensativa, esperei por uma nova oportunidade.

Mais tarde, após as gravações em meio à chuva, conversamos sobre algumas imagens de aves e bichos que fiz com o colega Leonardo Merçon no Instituto.

Sara: Did you like?

Wim: Yes, it was great. Very beautiful images.

Sara: Wim, in my search I got some questions that I would like to send and share to you.

Wim: Yes, send it and I will answer. I will give my email. Do you have a pen?

- Nessas horas somem todas as canetas!!!!

Wim: Please, don't give my email for others!

Sara: Off course, but don't worry because my Teacher Robson its a great professor! He will enjoy to talk to you!

Que bom que ele sorriu!

Eu quase morri, de emoção!

Meninos, eu vi!"

Sara

APÊNDICE

II

Correspondência: primeiro contato.

Vila Velha, 28 de dezembro de 2012.

Hi Mr. Wim Wenders,

In August 17, I got a message from a friend telling that you were in my city (Vitória, Espírito Santo) recording a new project with Sebastião Salgado.

Can you imagine my big surprise after this news?

On that day, Friday afternoon, I just had received in my apartment three books and one movie ordered from Amazon website. Two weeks before I talked with my teacher Robson Loureiro about my master research proposal in Education and we started to talk about YOU as a film director and particularly the way how do you speak about things. My teacher has been researching cinema (Alexander Kluge) and critical theory of Institute of Social Research (Theodor Adorno) since his master degree, that's why we were talking about German Cinema.

My main idea was to dialog with cinema and education... those are my passion... by Baraka: A world beyond the words. But, even I had not seeing many of your movies, I had in my memory some sounds and images that were reunited in that conversation in my experience with Buena Vista Social Club and the João Jardim and Walter Carvalho documentary's Janela da Alma.

So, when I talked with my professor I cast glance for my memory again.

Then, I called my friend Leonardo Merçon. He was the photographer working in Aimorés on the Instituto Terra. I didn't expect to find him in that place... was just a shot, attempt. But, he was there! So, I took my camera on my hand. I bought my bus ticket and went to Aimorés.

OK!!! I did photos and some short videos in that beautiful place with him and after we showed to Juliano Salgado.

Leonardo helps me in my sole purpose of being able to be around of someone who would engage in a dialogue through films and text. That's was great for me.

So!!! I'm grateful that I found in you what I found in your films. You are not fake... So, I do reaffirm my happiness in rethinking Education through the eyes of your cinema and through the thinking of experience and memory in Walter Benjamin.

Wenders, Thanks a lot for your attention and smile in that time! That was made difference at all! I'm sending 4 images. One of me and you and other 3... They are just a glance of my point of view on that experience! So far, so close!

I hope to see or talk to you soon in other opportunity!

Sara

APÊNDICE

III

Correspondência: resposta ao primeiro contato.

12 de janeiro de 2013

Yes, Sara,

I did receive your mail, and I remember you well, with Leonardo.

Thanks for writing to me.

I will be back in Vitória and Aimorés in February, continuing for a week my film on Sebastiao Salgado.

It'll be a tiny crew, just my wife and I and a local sound person.

Maybe it would interest you to come with us and help us a bit?

Stay in touch.

Wim

APÊNDICE

Apêndice I: correspondência: ao Nepefil.....	p. 43
Apêndice II: correspondência: primeiro contato.....	p. 43
Apêndice III: correspondência: resposta ao primeiro contato.....	p. 43